

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CAMBIOS

José Manuel Castellano Gil (ed.)



LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CAMBIOS

José Manuel Castellano Gil (ed.)

Originalmente publicado en 2019 en Madrid, España,
por Global Knowledge Academics como parte de la colección
Desafíos Intelectuales del Siglo XXI.

2019, los autores

2019, José Manuel Castellano Gil (ed.)

2019, Global Knowledge Academics



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada:

No se permite un uso comercial de la obra original ni la
generación de obras derivadas.

La educación en tiempos de cambios / por José Manuel
Castellano Gil (ed.)

ISBN: 978-84-15665-41-0

Las opiniones expresadas en cualquiera de los artículos publi-
cados en este libro son la opinión de los autores individuales y
no los de Global Knowledge Academics, ni de los editores. Por
consiguiente, ni Global Knowledge Academics ni los editores
se hacen responsables y se eximen de toda responsabilidad en
relación con los comentarios y opiniones expresados en cual-
quiera de los artículos de este libro.

Este libro ha sido financiado por la Comunidad Internacional
de Educación y Aprendizaje - www.sobrelaeducacion.com

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CAMBIOS

José Manuel Castellano Gil (ed.)

ÍNDICE

Prólogo <i>José Manuel Castellano Gil</i>	7
1. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	
Educando para la paz en una ética de tercera generación <i>Mireya Amelia Espinosa Nava, Cindy Marcela Sánchez Espinosa</i>	11
La transversalización de la cultura de paz en la educación formación ciudadana en México <i>Verónica Silva Castro</i>	15
Intelectualismo ético Restauración de la esencia del ser humano <i>Paola Fernández Naranjo, Iván Polo Quiñónez</i>	27
2. EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS	
Aproximación al consumo, hábitos y prácticas culturales en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador <i>José Manuel Castellano Gil, Ángel Bolívar Fajardo Pucha, Kelly Paola Loaiza Sánchez</i>	41
Políticas educativas de tecnologías digitales y reducción de la brecha digital en América Latina <i>María Belén Toledo</i>	69
3. EDUCACIÓN Y CULTURA	
Imaginarios culturales de la infancia “creada” <i>Yohana Vanessa Mina Caicedo</i>	87
Aspectos sociales de la educación La Gestión Cultural. Un programa de formación que toma a la cultura como aprendizaje y motor de desarrollo <i>Claudia Patricia Rodríguez Zárate</i>	95
La enseñanza de la historia y la literatura Entre Borges y Walsh: experiencias que potencian el aprendizaje <i>Graciela Eva De Mary</i>	109
4. FORMACIÓN EDUCATIVA	
Las destrezas del pensamiento <i>María del Mar Hernández Suárez, Cándida Filgueira Arias, Carmen Ródenas Escribano</i>	117
Formación de docentes en Educación Superior en Colombia Una prioridad para la atención a la diversidad desde el marco de la educación inclusiva <i>Leidi Yoana Zamudio Garnica, Isabel Cristina Martínez Farfán</i>	123
Las prácticas educativas en dos licenciaturas en educación del BINE <i>Blanca Estela Cortés Barradas, José Antonio Cortés Barradas, Alejandro Ángeles Cortés</i>	135

Logro alcanzado en las competencias profesionales que han de adquirir los titulados en el Ciclo Superior de Gestión Forestal y del Medio Natural	151
<i>Miguel Pérez Ferra, Rocío Quijano López, María José Linares Cabrera</i>	
Actividades deportivas complementarias en el Currículo Educativo para la formación integral de los estudiantes	171
<i>Para una educación transdisciplinar</i>	
<i>Alex Santiago Galeano Terán, Andrea Berenice Chamorro Gómez, Kennedy Rolando Lomas Tapia</i>	
5. EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA	
Orientación didáctica para incentivar al emprendimiento y aplicación financiera Salinas de Guaranda	201
<i>Jannina Alexandra Montalván Espinoza, Martha Guerrero Carrasco</i>	
Pausa activa como factor de cambio asociado a estilo de vida saludable, en estudiantes de décimo semestre de medicina en la Universidad industrial de Santander (UIS) Bucaramanga – Colombia	213
<i>Alexander Almeida Espinosa, Aurora Inés Gafaro</i>	
Neurociencia aplicada a la didáctica de las matemáticas y ODS	223
<i>Salvador Vidal - Raméntol</i>	
Del tiempo didáctico al tiempo educativo	235
<i>Un sugestivo paseo por la temporalidad</i>	
<i>Silvia Sánchez-Serrano</i>	
6. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	
Propuesta de un modelo para evaluar programas educativos que implementan la modalidad de aprendizaje a distancia	245
<i>Aurelio Enrique López Barrón, María del Consuelo Cortés Velázquez, Claudia Patricia Figueroa Ypiña, Oscar Solis Rodríguez</i>	
Evaluación del Programa EnCausa del municipio de Hermosillo, Sonora	267
<i>Sergio Quiroz Gálvez, Rebeca Grajeda Grajeda, Alma Iliana García Cañedo, Alfonso Corte López, Carlos Jiménez García</i>	
7. EDUCACIÓN INCLUSIVA	
Acciones para minimizar barreras de educación para la inclusión en la Universidad Surcolombiana	297
<i>Catalina Trujillo Vanegas, Eliana Johana González Vargas</i>	
¿Y tu qué opinas sobre la discapacidad?	303
<i>Una comparación entre España y Italia sobre las opiniones de los adolescentes en tema de discapacidad</i>	
<i>Consuelo Filippi</i>	

PRÓLOGO

La complejidad social consolidada en estas últimas décadas y los diferenciados ritmos históricos territoriales a nivel global han dado paso a profundas transformaciones en la estructura y en el sistema educativo internacional. Las páginas que siguen no son más que una pequeña muestra del planteamiento enunciado, donde la Educación se encuentra en estos momentos, más que nunca, en una encrucijada permanente de tiempos de cambios, donde el influjo del proceso globalizador y la revolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han abierto distintas respuestas y reacciones a los viejos y nuevos problemas que afectan al ámbito educativo y social.

Desde diversas miradas, ángulos, realidades y enfoques este libro intenta abordar algunos de los aspectos claves del campo educativo, a partir de experiencias territoriales amplias, comunes e incluso divergentes, en función de sus propios entornos y contextos socioeducativos, pero desde una inquietud compartida bajo una firme creencia de acción y creación innovadora de propuestas, planteamientos, modelos e intervenciones que van dirigidas a un intento por mejorar la labor docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo un decidido anhelo por una transformación social de fondo. Sin duda, esta visión constituye la principal riqueza y aportación de esta miscelánea de textos, que desde la diversidad viene compactada de forma natural, sin una pretensión prefijada, y caracterizada por un clima de incertidumbre socioeducativo. Tiempo, espacio y contextos son sus tres ejes definidores.

¿Qué podemos encontrar en este libro? Pues, un conjunto de estudios, reflexiones y sugerencias abiertas al diálogo y a la discusión sobre diversos aspectos agrupados en siete módulos: la educación para la ciudadanía; la educación y nuevas tecnologías; la educación y la cultura; la formación educativa; la educación y la didáctica; la evaluación de proyectos educativos; y la educación inclusiva.

Por tanto, esta aportación tiene el valor de ser un punto de partida, en unos casos, o una simple estación de tránsito, en otros, a través de la incursión por esas veredas desconocidas, caminos en ejecución o en procesos de rehabilitación, inherentes a este recorrido angosto por la reflexión educativa en nuevos y distintos escenarios en tiempos de cambios, que nos debe obligar a una reorientación continua de los procesos formativos, sin olvidar su esencia y finalidad para fraccionar esa arraigada tendencia de la Educación como un mero instrumento estético y, esencialmente, como una maquinaria reproductora del sistema dominante, que intenta homogenizar al individuo y a la colectividad.

José Manuel Castellano Gil

Profesor Titular Universidad Nacional de Educación de Ecuador
Miembro de la Academia Nacional de Historia de Ecuador

I. Educación para la ciudadanía

EDUCANDO PARA LA PAZ EN UNA ÉTICA DE TERCERA GENERACIÓN

Mireya Amelia Espinosa Nava, Universidad Autónoma de México, México
Cindy Marcela Sánchez Espinosa, Universidad Autónoma de México, México

Palabras clave: educación; paz; valores; convivencia; ética

Como antecedentes de La Educación para la Paz, puede decirse que propiamente nace a principios de siglo en Europa, con la Escuela Nueva como nodriza. Los pensamientos que influyeron en este movimiento de renovación pedagógica se basaron principalmente en la crítica a la educación tradicional por centrarse en conocimientos de tipo militarizado, a través de los que se enseñaba la docilidad de los educandos. Sin embargo, paralelamente al movimiento europeo, en el continente americano se realizaron congresos, conferencias y seminarios, en los que se configuró el ideal interamericano del educando: se proponía formar una ciudadanía amante de la cultura, la democracia, la justicia y la paz¹.

Dentro del mundo actual, educar para la paz comienza a ser una experiencia de la que se habla constantemente, considerándose que ya es necesario valorar que no es una opción más, sino una necesidad que toda institución educativa debe asumir. Los principios para una convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales se han convertido en un imperativo legal y una necesidad educativa que cada vez adquiere mayor importancia y que ha sido aceptada por gran parte de la comunidad docente, asumiendo tareas educativas formales y no formales para refortalecer la paz. Por otro lado, el desarrollo de una cultura de paz deberá conllevar un esfuerzo para combatir, superar y eliminar aquello que a lo largo de tantos años nos ha afectado (de forma consciente o subconsciente): la violencia. Sin embargo, la noción de violencia se ha ido enriqueciendo con la falta de tolerancia. Autores como Galtung (1998) han planteado que, junto a la violencia directa relacionada con la agresión, existen otras formas de violencia que proceden de las estructuras sociales, políticas y económicas o de la propia cultura.

Los principios para una convivencia pacífica entre pueblos y grupos sociales se han convertido en un imperativo legal. Ahora se trata de conseguir que el derecho formal de la paz se convierta en un derecho real. Educar para la paz es una forma de educar en valores. La educación para la paz lleva implícitos otros valores como justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad...

En el plano jurídico también se ha logrado que se reconozca la importancia de la educación para la paz, siendo uno de los puntos más importantes la inclusión dentro del currículos como eje transversal. Asimismo, no podemos dejar de

1 Aguilera, 1990; Hicks, 1993; Jares, 1991; Lederach, 1986, Pascual Morán, 1988.

lado los ordenamientos de los convenios y pactos internacionales relativos a la educación para la paz. En el Estado español se han podido firmar unas iniciativas fundamentales con la UNESCO, Naciones Unidas y el consejo de Europa.

Para Xesús Jares la educación para la paz se ve desde dos vertientes: la investigación para la paz² (entendida como el conjunto de medidas, planteamientos y todas aquellas etapas necesarias encaminadas a transformar los conflictos violentos en relaciones más pacíficas y sostenibles) y la educación para la paz desde la investigación para la paz, considerándola como “un proceso dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de una paz positiva³ basándose en la perspectiva creativa del conflicto⁴, y que, a través de la aplicación de enfoques sociales, afectivos y problematizadores, se pretende desarrollar toda una nueva cultura, que será la cultura de la educación para la paz, que ayude a todo ser humano a observar críticamente la realidad situándose en frente y actuar en consecuencia” (Jares, 1999) para hacer un proceso permanente.

En la educación para la paz hay una necesidad de actuar sobre tres ámbitos interrelacionados: el ámbito personal, el ámbito social y el ámbito ambiental. De la interrelación entre los principios que se plantean, así como las características éticas que conllevan, podemos considerar el nacimiento de una nueva concepción de la educación para la paz como una ética de tercera generación.

La Educación la paz a partir de la ética de tercera generación puede aportar a la concepción global de paz el sustento que requiere, es decir, puntualiza y responde a cuáles son los aspectos de esta educación para la paz que pueden ser trabajados desde una ética de tercera generación y asume tanto la definición de la educación para la paz, como los tres ámbitos de intervención derivados de ella, hasta el punto de convertirse en sus ejes conductores. El primer eje conductor es el ámbito personal, en donde es posible establecer que la conciencia moral, la libertad y la responsabilidad se transforman en el fundamento básico y necesario de la vida humana. Todo ello, por supuesto en un ambiente social, que es el único propicio para la realización del hombre. Es decir, se pone en evidencia que los valores son esenciales para el hombre y su vida, la cual desarrolla junto a otras libertades. Se hace imprescindible entonces conocer y comprender los fundamentos de la vinculación que surge entre vida humana, valores y sociedad.

Pues bien, la ética busca descubrir, clarificar y comprender las relaciones que se establecen entre el actuar humano, los valores y las normas morales que se gestan y desarrollan en la vida social. Siendo una ética personal

2 Es partir de un análisis como del conflicto, se realizar un trabajo muy propositivo y descriptivo que combinara - para su desarrollo - instrumentos educativos y de las ciencias sociales.

3 La **paz positiva**, en cambio, es un concepto más amplio y más ambicioso que recoge “el proceso de realización de la justicia en los diferentes niveles de la relación humana. Es un concepto dinámico que nos trae a aflorar, afrontar y resolver los conflictos de forma no violenta y el fin de la cual es conseguir la armonía de la persona con ella misma, con la naturaleza y con las otras personas” (Seminario de Educación para Paz-APDH. Educar para la paz. Una propuesta posible. Catarata. Madrid, 2000.)

4 Definimos el **conflicto** como “aquella situación de disputa o divergencia en que hay una contraposición de intereses o necesidades antagónicas entre dos o más partes” (CASCÓN, Paco. Educar en y para el conflicto)

(ética de primera generación) en la cual es considerando lo bueno y lo malo es la línea divisoria que traza la ética de primera generación. Se trata del concepto clásico de tiempos antiguos, pero es fundamental para poder mejorar la autoestima, el conocimiento y aceptación de nuestra propia personalidad, para poseer autonomía a la hora de tomar decisiones y asumir las responsabilidades en las decisiones tomadas.

En cuanto al segundo ámbito interrelacionado, que es el social, si solamente se pensara en la ética como en una problemática personal, no tendríamos más remedio para actuar a favor de un mundo mejor. La ética ya no se podría ni enseñar ni operar, y todos nuestros esfuerzos educativos, políticos, administrativos, pedagógicos, jurídicos, gerenciales, se perderían en el misterio intocable de la “buena voluntad”. Las implicaciones que tiene la ética de segunda generación o ética social se basa en los conceptos de Justicia e Injusticia. En ella se toman en cuenta las estructuras sociales y los derechos universales de las personas. Desde la perspectiva de la ética social, la persona asume el deber de respetar los derechos universales de sus semejantes, con la intención de construir una sociedad justa. Tiene el propósito de mejorar las relaciones de grupo, así como la aceptación del otro sin importancia de su raza, sexo, condición social, etc. Puede llegar a la regulación de conflictos por vías no-violentas, pudiendo tener conocimiento y valoración de otras culturas.

En cuanto a la Educación para la paz, si se retomasen ambas éticas, nos encontraríamos la debilidad de excluir o ignorar nuestra responsabilidad con lo no-humano, pues nos conciben como seres aislados del contexto, separados de él, autónomos, independientes e incluso autosuficientes. De ahí que desde estas éticas no sea posible ocuparse adecuadamente de problemas como el potencial holocausto nuclear, los desequilibrios ecológicos globales, el manejo del ciberespacio, las manipulaciones genéricas etc.

Es tiempo de abordar ese tercer ámbito, el ambiental. Al parecer, las formulaciones éticas hasta hoy vigentes no son suficientes para revertir o al menos detener la irrefrenable carrera hacia la catástrofe humana, por lo que se hace necesario formular una nueva ética, una ética de tercera generación, que brinde las bases para asumir nuestra responsabilidad con nosotros mismos, con nuestros semejantes y con el entorno.

Para que todos los seres humanos seamos capaces de responder a los desafíos que nos plantea la situación mundial actual es necesario que formulemos una ética que facilite que las personas sean buenas y consideradas con sus semejantes, justas y equitativas en sus relaciones sociales y cuidadosas y prudentes para contrarrestar los efectos colaterales de nuestra presencia en la tierra. La ética de tercera generación pretende responder a los problemas globales y locales abarcando a todos los integrantes del planeta tierra, humanos y no humanos. Se apropia de los aportes de las éticas personal y social, el bien y la justicia, y los asume dentro de condiciones de residencia en el planeta más complejas, responsables y armoniosas, desde una perspectiva de ética sustentable.

La educación para la paz, en una ética de tercera generación, aportará al mundo un ser humano que, además de tener buena voluntad y asumirse

como sujeto social, es un ser en conexión íntima con todo el universo y que asume su responsabilidad con lo existente, humano y no-humano. Así, que la paz, como educación, sea una meta de la ética integral es hacer sostenible y, por tanto justa, y buena la residencia de los seres humanos en el planeta, promoviendo el respeto por las condiciones de habitabilidad del mismo y el establecimiento de un vínculo emocional con el mundo. Siendo lo sustentable y lo no sustentable, la denominada ética de tercera generación, la ética de nuestro tiempo, la ética sustentable.

REFERENCIAS

- Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo - www.iadb.org/etica
- Galtung, J. (1981). Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia. En UNESCO, *La violencia y sus causas*. París: Unesco.
- (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz.
- Gimano Sacristán, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Barcelona: Graó.
- (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Griffin, K. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. En P. Ibarra y K. Unceta, *Ensayos sobre el desarrollo humano* (pp. 25-40). Barcelona: Icaria.
- Grin, J. y van der Graaf, H. (1996). Technology Assessment as Learning, Science. *Technology and Human Values*, 21, pp. 72-99;
- Jares, X.R. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Estrategias didácticas Popular.
- (2002b). *Educação para a paz. Sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Levin, L. (1981). *Los derechos humanos. Preguntas y respuestas*. París: UNESCO.
- Schott, J., y Rip, A. (1997). The Past and Future of Constructive Technology Assessment. *Technological Forecasting and Social Change*, 54, pp. 251-268. Disponible en: http://europa.eu.int/comm/off/com/health_consumer/precaution.htm
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA CULTURA DE PAZ EN LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN CIUDADANA EN MÉXICO

Verónica Silva Castro, Universidad La Salle, México

Palabras clave: Cultura de paz, educación para la paz, formación ciudadana

México es un país de capacidades, entusiasmo, dinamismo, solidaridad y voluntad de salir adelante. A pesar de ello, existen tareas importantes y urgentes por atender para lograr alcanzar las metas de desarrollo y bienestar para la población.

Un fenómeno que lastima a nuestra sociedad sin duda es el de la violencia. Según la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2017 a nivel nacional, se estiman 24,2 millones de víctimas¹, lo que representa una tasa de 28.788 víctimas por cada cien mil habitantes durante 2016.

Figura 1. Tasa de Prevalencia delictiva por entidad federativa, 2016



Fuente: Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2017.

1 La ENVIPE mide delitos que afectan de manera directa a las víctimas o a los hogares, tales como robo total o parcial de vehículo, robo en casa habitación, robo o asalto en calle o transporte público, robo en formas distintas a las anteriores (como carterismo o allanamientos, entre otros), fraude, amenazas verbales, lesiones, secuestros, delitos sexuales y otros delitos.

Durante 2016 se cometieron 31,1 millones de delitos² asociados a 24,2 millones de víctimas. Esto representa una tasa de concentración de 1,3 delitos por víctima. Pero no solo se trata del número de delitos, sino también de los costos a consecuencia de la inseguridad. El costo total en hogares representó un monto de 2 mil millones de pesos, es decir, 1,1% del PIB.

La percepción sobre seguridad pública referida a conductas delictivas o antisociales, según la ENVIPE 2016, a nivel nacional en el periodo de marzo-abril de 2017, 63,3% de la población de 18 años y más, identificó cerca de su vivienda el consumo de alcohol en la calle como primera conducta delictiva o antisocial.

También se observó un cambio en comportamientos. Las actividades cotidianas que la población de 18 años en adelante dejó de hacer en 2016 fueron: permitir que sus hijos menores salieran de casa y usar joyas, con un 70,5% y 64,2% respectivamente.

Otro indicador que nos da cuenta de la situación de violencia es el Índice de Paz México 2018, que señala que en la actualidad el país afronta un colapso en el nivel de paz que afecta a la sociedad en general. En 2017, 25 de 32 estados experimentaron un deterioro del nivel de paz.

La tasa nacional de delitos con violencia subió el 15% el año pasado, con incrementos en los asaltos, los robos y la violencia sexual. La tasa mensual de violencia en la familia escaló 32% en los últimos tres años. Puesto que la violencia doméstica y la violencia fuera del hogar van de la mano, los tiroteos en las calles ya no son el único problema de paz en México.

Figura 2. Tasa nacional de delitos con violencia 2017



Fuente: Índice de Paz México 2018.

La violencia en México no es un hecho inevitable, pero revertir la tendencia requiere de un enfoque integral en el cual todos los actores participen. Por una parte el fortalecimiento de las instituciones y, por otro, la reconstrucción del tejido social, así como un libre flujo de información y el respeto al estado de derecho.

² La ENVIPE 2017 mide los delitos más representativos del fuero común. Delitos como delincuencia organizada, narcotráfico, portación de armas exclusivas del ejército o tráfico de indocumentados, entre otros.

En algunos lugares de México se ha contenido la propagación de la violencia. En términos generales, se trata de localidades en las que las personas han trabajado para lograrlo en colaboración con sus vecinos, sus hijos, las fuerzas policiales y los tribunales de justicia.

En las comunidades que reportan haber cooperado para resolver sus problemas, las tasas de robo son menores, en tanto que aquellas que declaran tener confianza en sus jueces tienen menores tasas de delitos con violencia. En conjunto, según el Índice de Paz México 2018 el número de personas que dicen participar en iniciativas comunitarias y estar dispuestas a trabajar con las fuerzas policiales ha ido en aumento.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia se define como *“el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”*. Por lo tanto, la violencia abarca mucho más que los actos que causan daño físico. Sus consecuencias van más allá de la muerte y las lesiones y pueden incluir enfermedades transmisibles y no transmisibles, daños psicológicos, comportamientos peligrosos, bajo rendimiento educativo y laboral y generar futuras conductas delictivas.

La violencia no es un problema social sin solución ni un componente ineludible de la condición humana, es la expresión de un conflicto familiar, interpersonal y social que no se ha resuelto por medios pacíficos. No existe un factor que explique por sí solo por qué una persona se comporta de manera violenta y otra no lo hace. En el análisis realizado en el marco del Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud se ha recurrido a un modelo ecológico que tiene en cuenta numerosos factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos que influyen en la violencia.

La violencia social tiene muchas manifestaciones, entre ellas:

- La violencia de grupos por razones políticas;
- La violencia en las relaciones laborales;
- La violencia vinculada a actitudes discriminatorias y que es padecida no solo por cuestiones étnicas, sino también por las personas que sufren maltrato por su orientación sexual;
- La violencia en las escuelas;
- La que es padecida por delitos comunes como el robo;
- La que se da entre generaciones y entre las comunidades;
- La violencia en el tránsito vehicular, de la que resulta un alarmante número de víctimas, etc.

Por eso es importante reconocer qué actitudes se dan en la persona y en la sociedad que inciden en la espiral de violencia. La prevención de la violencia antes de que ocurra presenta desafíos diferentes. Es necesario modificar previamente normas y comportamientos culturales y sociales profundamente arraigados, en especial la idea de que ciertas formas de violencia no solo son normales sino, en algunos casos, tolerables y justificadas.

Sin duda la manera en que interactuamos con el mundo depende de patrones culturales, dinámicas familiares, desarrollo de habilidades sociales, etc.

Tenemos que tener en cuenta que los seres humanos poseemos la capacidad de orientar esa agresividad de manera racional a diferentes contextos donde resulten menos perjudiciales para las personas que nos rodean; por ejemplo el realizar un deporte, hacer ejercicio, pintar, meditar y ejercitar la tolerancia a la frustración —entre otras actividades—, las cuales ayudan a que la agresividad se vea disminuida y de alguna forma desplazada a otro contexto. Con este fin logramos que la agresividad se vuelva generadora de aspectos positivos.

La persona decide el tipo de respuesta (conducta) que asumirá ante situaciones que salen de su control. Por ejemplo: el diálogo, en lugar del conflicto; el respeto, en lugar de la agresión; la conciliación, en lugar del pleito; etc.

Por otra parte la vida comunitaria es la primera víctima de la violencia, la percepción de inseguridad y el miedo llevan a las personas a establecerse en un círculo vicioso: la violencia acaba con la vida comunitaria y cuando esto sucede, se propicia la violencia. Al deteriorarse la vida comunitaria por el clima de inseguridad provoca miedo, aislamiento y desanima a participar en la vida común, se debilita el tejido social que brinda seguridad a los miembros de la comunidad. Por tal motivo, para obtener resultados favorables a largo plazo en materia de seguridad, es necesario que se planteen acciones que atiendan la descomposición y ruptura del tejido social y que hagan consciencia que *la violencia no puede optarse como una forma “naturalizada” de sociabilidad.*

TOLERANCIA SOCIAL DE LA VIOLENCIA

Se dice que las frases populares reflejan la cultura, tradición e historia de una sociedad, ¿cuántas veces se escuchan expresiones que justifican actos violentos en contra de las demás personas o hacía sí mismo? Es común escuchar, expresar e incluso hacer cosas repetidamente sin un juicio previo y hacer de la violencia una rutina, por ejemplo en el caso de una comunidad se observa cuando se justifica su ejercicio a través de hábitos arraigados, prácticas tradicionales o formas de resolver un problema. En estos casos hay omisión o invisibilización de la responsabilidad colectiva, es decir de la responsabilidad que tiene la comunidad en la prevención.

Algunos estudios muestran que ciertos tipos de violencia —en especial la ejercida contra niñas, niños y mujeres—, cuentan con la aprobación de la sociedad, incluso cuando la población sabe que esos actos están penados por la ley. La misma sociedad culpabiliza a las víctimas de violencia de haberla generado; algunas de las frases que demuestran la justificación de la violencia son:

- *Las mujeres violentadas se lo buscan.*
- *Las familias de NNA que sufren violencia carecen de valores morales.*
- *Si perteneces a la comunidad LGBTI debes tener gustos “raros”.*
- *Eso te pasa por no saber defenderte.*

Dichas ideas arraigadas demuestran la invisibilización de la responsabilidad de los que ejercen la violencia.

La tolerancia social es además una actitud frente a un problema y depende de la percepción que se tiene de ese problema. Por ejemplo en el caso de la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, si

la población no percibe la explotación sexual comercial como una forma de violencia, sino más bien como una forma legítima de generación de ingresos, particularmente para las y los adolescentes; los “clientes-explotadores” no serán percibidos como tales, sino simplemente como “clientes” y los proxenetas como “empleadores”, haciendo improbable que la población general denuncie los casos a las autoridades.

Algunas de las frases que reflejan una actitud pasiva y apática (*Tolerancia*) al problema son:

- *Es común que pase eso.*
- *No es mi problema.*
- *Más vale no meterse si no me incumbe.*
- *Es un problema que atañe solamente a la víctima y a su familia.*
- *No puedo hacer nada. Así son las cosas.*

La “tolerancia social” implica acciones que cuentan con la aprobación popular porque así han pasado de generación en generación. Por ejemplo el castigo corporal que se ejerce a los niños por parte de su padres o cuidadores, el cual es una práctica que se repite porque la mayoría de los adultos lo vivieron como parte de su educación cuando eran niños y por lo tanto lo consideran “normal”.

La ciudadanía tiene un papel fundamental en el reconocimiento de la violencia, visibilizándola y haciéndola pública, ya que a pesar de que muchos de los casos de violencia no son denunciados, sí son percibidos por la sociedad, es decir, no es tan fácil que una mujer maltratada o un niño maltratado no sea reconocido por el entorno social en el que se desenvuelve, de la misma forma en que el desconocimiento, el temor y la vergüenza en denunciar impide que las víctimas de violencia lo hagan.

Lo anterior son solo algunas manifestaciones de la violencia. No es posible mantenerla oculta del todo. Se presenta en palabras, actitudes, acciones en contra de alguien, no pasa desapercibida. El reconocimiento de su existencia debe respaldarse por un compromiso para evitarla y construir en su lugar, entornos pacíficos que favorezcan las condiciones necesarias para que cada mexicana y mexicano cumpla con sus metas personales, con la certidumbre de que no será frenado por la violencia.

Recordemos que la violencia que se presenta en la comunidad, en muchas ocasiones comienza en casa con la familia; por ello actuar con responsabilidad personal para reconocer actitudes violentas es un gran paso para la construcción de la paz en comunidad.

POR UN MÉXICO EN PAZ

Para poder construir la paz es necesario garantizar el respeto y la protección de los derechos humanos y la erradicación de la discriminación. Tanto las fuerzas de seguridad, las instancias que participan en el Sistema de Justicia, así como el resto de las autoridades, deben ajustar su manera de actuar para garantizar el respeto a los derechos humanos.

Estrategias para construir un “México en Paz”:

1. Situar al ciudadano y a las familias en el centro de las políticas de seguridad pública.

2. Impulsar una política de Estado con un amplio consenso social y una adecuada colaboración y coordinación de las distintas entidades públicas y los tres órdenes de gobierno.
3. Desarrollar acciones para la prevención del delito, combate a las adicciones, rescate de espacios públicos.
4. Impulsar la modernización del Sistema de Justicia Penal.

La paz como derecho humano

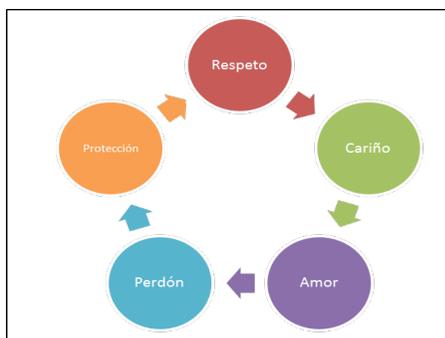
La paz es considerada como un derecho innato que les concierne a todas las personas y se compone de tres elementos principales: la justicia, la igualdad y la no discriminación. Se entiende entonces que el respeto a los derechos humanos es un requisito indispensable para contribuir a la paz. Cuando las personas se sienten incluidas, respetadas, dentro de la dinámica social, pueden formar parte del cambio.

¿Qué entendemos por Cultura de Paz?

La UNESCO define la cultura de paz como “un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos atacando a sus raíces a través del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos y los estados”.

Promover el rol de la ciudadanía en el fomento de la paz es una obligación del estado y de la sociedad misma, dado que esta no es algo estático. Es una acción que requiere movimiento y coordinación entre el gobierno y la ciudadanía para fomentar un cambio cultural y educativo. La paz va más allá del simple concepto de ausencia de guerra con que se asocia comúnmente; por el contrario se necesita cooperación, unión, concientización, cambio social, movimiento, formación y educación.

Figura 3. El círculo virtuoso de la paz



Fuente: Adaptación del autor.

La idea de paz se apoya en la necesidad de una cultura con capacidad de guiar y construir un mundo más pacífico, donde el reconocimiento del valor de los demás, de la importancia del diálogo, la negociación y el consenso se privilegie por encima de la intolerancia, donde se fomenten las relaciones

interpersonales basadas en el respeto y la comprensión al otro, que la justicia y el Estado de Derecho sea una constante y no la excepción.

Su construcción pasa entonces, por desacreditar todas aquellas conductas sociales que enaltecen, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia, o que ensalzan el desprecio y el desinterés por los demás; y pone mayor énfasis en crear ambientes donde se desarrolle y a su vez estos se puedan transmitir a otras personas con mayor facilidad (*Círculo virtuoso de paz*).

Hablar de cultura de paz es una forma de accionar a la sociedad civil, a sus conciencias y a sus posibilidades de actuación, redefiniendo la democracia y la corresponsabilidad social en su actuar diario. La paz a fin de cuentas no es otra cosa que la síntesis de la libertad, la justicia y la armonía construida entre todos los miembros de una sociedad y sus instituciones. Pretende que cada ser humano tiene que ser con su comportamiento, portador de paz para crear cambios que promuevan el bienestar, la igualdad y cambio social, generando la participación ciudadana basada en:

- El respeto a la vida
- Rechazar todo tipo de violencia
- Libertad de expresión
- Educación para la convivencia
- Empoderamiento de grupos vulnerables
- Participación activa y solidaridad
- Utilizar conductas prosociales

Todos somos responsables de construir espacios para convivir en paz, somos partícipes de la reproducción de formas de vida y de alimentar relaciones sociales que contribuyan al fomento de ambientes armónicos, que impulsen las cualidades del ser humano en beneficio de la sociedad.

Los altos niveles de paz positiva ocurren cuando los actos violentos son cada vez menos tolerados, las instituciones son más sensibles a las necesidades de la sociedad y las estructuras resuelven los problemas de manera no violenta. Para hacer frente a las crisis con éxito, se debe trabajar también la “resiliencia de sus ciudadanos” —esa capacidad de los seres humanos para adaptarse positivamente a situaciones adversas, de salir adelante a pesar de todo— a través de ella, hay una mejor adaptación a la adversidad y la participación colectiva. Alcanzar los niveles deseables de paz implica cierta complejidad, que va más allá de reducir la violencia, y contempla aquellos elementos que también son esenciales para el desarrollo sustentable.

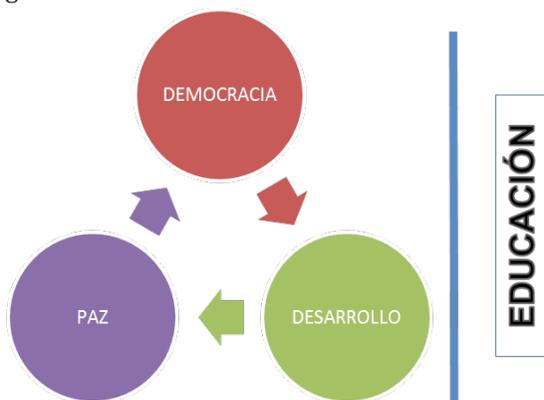
Educación para la paz

Un México con educación de calidad es sinónimo de un gobierno comprometido con la igualdad de oportunidades. La educación de calidad es la base para garantizar el derecho de todos los mexicanos a elevar su nivel de vida y contribuir al progreso nacional mediante el desarrollo de sus habilidades, conocimientos, capacidad innovadora e impulsando valores cívicos y éticos, que permitan construir una ciudadanía responsable y solidaria con sus comunidades.

La UNESCO cuyo objetivo principal es “construir los baluartes de la paz en la mente de los hombres”, propicia la cooperación internacional en sus ámbitos de competencia, con la convicción de que los retos del nuevo milenio exigen una reordenación ética, social, económica y política, de que la paz se forja con las herramientas de la paz y que el mundo del futuro ha de alzarse sobre la tolerancia y la educación.

La educación forma parte del triángulo formado por la paz, el desarrollo y la democracia; un esquema interactivo cuyos vértices se refuerzan mutuamente, por lo que es igualmente, la herramienta que nos permite trascender la condición de individuos y llegar a ser “personas con conciencia cívica”, es decir, ciudadanos que aportan a la sociedad, capaces de contribuir a que las comunidades y las sociedades alcancen una vida mejor.

Figura 4. El triángulo de la educación



Fuente: Elaboración propia.

El proceso formativo basado en la ética y en el respeto, ayuda a construir relaciones y acuerdos del tipo ganar-ganar, que consiste en buscar el beneficio mutuo. En cambio, quien busca aferradamente su propio beneficio y excluye a los demás, termina por arruinarlos a todos y todas, incluso a sí mismo.

Una educación sobre la resolución de los conflictos, ha de poner mucho énfasis en aprender a reconocer los intereses del otro. Esto significa olvidarnos de la palabra “victoria”, porque la victoria solo conduce a la victoria, y no necesariamente a la paz. La victoria es el reto de superarnos a nosotros mismos, no derrotando a los demás. Se educa en la competencia, pero se deja de lado la colaboración, y luego nos preguntamos ¿por qué los jóvenes no saben trabajar en equipo?

Figura 5. Los cuatro ejes de educación para la paz



Fuente: Elaboración propia. Adaptación del autor.

De acuerdo con la UNESCO la educación ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes, que serán los pilares del conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo, y que perfectamente podrían considerarse también los cuatro ejes de la educación para la paz³.

Su objetivo radica en crear una cultura con elementos claves como la *solidaridad, el compañerismo y la comunicación* para que todas las personas, grupos e instituciones se desenvuelvan como agentes de cambio, con la finalidad de crear un ambiente pacífico y libre de violencia.

Figura 6. Actores del proceso de educación para la paz



Fuente: Elaboración propia. Adaptación del autor.

³ Informe Delors (1996) a la UNESCO. "Los cuatros pilares de la Educación" de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI". Menciona que la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados.

En el caso mexicano, la educación para la paz implica una formación para:

a. Alumnos

- Aprender nuevas formas de resolver conflictos.
- Reconocer la importancia de no tolerar ninguna expresión de violencia.
- Capacidad de resiliencia y tolerancia a la frustración.
- Aprendizaje del diálogo fraterno y empatía como principio de relación.
-

b. Docentes

- Programas de formación en cultura de paz con valor curricular.
- Inclusión en la planeación didáctica de un enfoque de paz y valores relacionales propositivos.
- Uso de nuevas tecnologías para promover el enfoque de paz entre los alumnos.
- Manejo del grupo de manera asertiva y con base en el diálogo.
-

c. Padres de Familia

- Establecer programas escalados de formación en cultura de paz (microtemas formativos, particularmente enfocados a la crianza positiva y la disciplina sin agresión).
- Dinámicas entre padres e hijos de comunicación y diálogo.
-

d. Instituciones educativas

- Fomento cero tolerancia a la violencia.
- Intervenciones en situaciones de conflicto de manera pacífica e inclusiva.
- Convocar espacios de encuentro y diálogo entre docentes para promover las mejores prácticas a favor de la cultura de paz.

Educar para la paz es enseñar a la gente a encararse de manera más creativa, menos violenta, a las situaciones de conflicto y darle los medios para hacerlo. La educación para todos enfatiza poner atención en los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia para construir un nuevo paradigma en la educación como derecho de todos.

Es a través de la educación “que podremos introducir de forma generalizada los valores, herramientas y conocimientos que forman las bases del respeto hacia la paz, los derechos humanos y la democracia, porque la educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos, las imágenes de rivalidad y, al mismo tiempo, promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, la apreciación mutua entre los individuos, grupos y naciones.

REFERENCIAS

Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (*ENVIPE*) 2016.

Evangelista-García, A. et al. (2016). *Violencia institucional hacia las mujeres en la región sur de México*. Estudios Sociales y Humanísticos [en línea], XIV (Julio-Diciembre), 20 de julio de 2017, sitio Web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74546207005>

Informe Mundial sobre *la Violencia y la Salud*. Publicación Científica y Técnica 588. Washington, DC., OPS: 2003.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Plan Nacional de Desarrollo México 2013-2018.

INTELECTUALISMO ÉTICO: RESTAURACIÓN DE LA ESENCIA DEL SER HUMANO

Paola Fernández Naranjo, Universidad de Guayaquil, Ecuador
Iván Polo Quiñónez, Universidad de Guayaquil, Ecuador

Palabras clave: ética; humanización; docente; abuso infantil

INTRODUCCIÓN

La ética... “conócete a ti mismo”, lo primero que se viene a la mente es Sócrates y su pensamiento moral que sin duda es una invitación a la autorreflexión ya que considera que el hombre debe conocerse a sí mismo, pero este “conocerse”, es saber la interiorización del individuo; es decir; penetrar en lo que es la esencia del ser humano.

Al conocernos como ser humanos y estar conscientes de cómo somos, inconscientemente generamos tendencia a actuar como ser humanos y consecuentemente seremos buenas personas, porque nuestro comportamiento es de humanos... parece trabalenguas. Recapitulemos.

La sociedad actual está tan apoderada del conocimiento y los cambios que este genera, lo cual es positivo. La dicotomía surge en que lo anterior que está lleno de características positivas, ha conducido lastimosamente, al descuido del sentido esencial del ser humano y es de aquello que en un sentido profundo del ser, se conoce como humanización. El conocimiento debe estar fusionado con la virtud. El hombre debe conocer su esencia y actuar con comportamientos éticos.

Todas las personas deben aspirar a la felicidad, nuevamente Sócrates se hace presente con su legado; él sostenía que la práctica de la virtud y actuar a favor del bien solo conduce a la felicidad... He aquí la importancia de la formación en ética y valores.

Es inadmisibles y preocupante que no se tome conciencia a favor del bien, y que el índice de corrupción y hechos antiéticos envuelva a nuestra sociedad.

El sistema educativo ecuatoriano nivel básico ha dado un giro rotundo, asignaturas como Cívica, Moral y Urbanidad han desaparecido de las mallas curriculares; lo mismo ocurre en la educación superior, donde se ha suprimido las asignaturas que tributen a una formación de ética profesional y valores.

La finalidad del presente documento es invitar a la reflexión sobre la formación en ética y valores en el sistema educativo ecuatoriano y explorar los casos de comportamiento anti-ético por parte del profesorado a través de la recopilación de datos bibliográficos y trabajo de campo para determinar la importancia de incorporar un Plan de Desarrollo y construcción de ciudadanía en los estudiantes de la Universidad de Guayaquil.

Es sabido que el mayor mal es la ignorancia, entre estas líneas cabe la aclaración de que no es cualquier ignorancia; sino el desconocimiento de

sí mismo. Es decir, se debe tener intelectualismo ético donde se articule el bien con el saber y la práctica.

Reconocer el valor del ser y mostrarse como humano es aceptar el compromiso de ser feliz y quien es feliz ofrece felicidad para sus semejantes. No se puede concebir que las personas actúen con comportamientos antiéticos intencionalmente, sin embargo, esta es nuestra realidad y la que estamos dejando para nuestras futuras generaciones. ¿Qué les espera a nuestros hijos, nietos o a los hijos de nuestros nietos?

La mayoría de las organizaciones delictivas tienen dentro de sus colaboradores personal que cuentan con alto conocimiento en distintas profesiones (médicos, contadores, abogados, entre otras...); obviamente también son dueños de un currículo altamente inmoral.

Observamos a diario noticias que vinculan a políticos en actos de corrupción, el sistema deportivo y periodístico en escándalos de estafas, docentes relacionados con casos de abuso escolar y trata de personas. Y así no terminaríamos esta introducción si citamos cada uno de los escalofrantes episodios que tenemos que soportar.

ECUADOR Y EL CONTROL DE LA CORRUPCIÓN

La Convención Interamericana contra la Corrupción, adoptada el 29 de mayo de 1996, es el instrumento jurídico de mayor importancia que existe a nivel hemisférico para prevenir, detectar, sancionar y erradicar la corrupción. Ecuador es suscriptor de esta Convención y depositó el Instrumento de Ratificación en junio de 1997 (Cancillería del Ecuador, 2018).

El Ecuador es uno de los 12 países del hemisferio que participa del Proyecto OEA/BID, que tiene como objetivo analizar el estado de la legislación penal frente a la Convención Interamericana contra la Corrupción (Cancillería del Ecuador, 2018).

En Ecuador, el control de la corrupción está a cargo de la Comisión de Control Cívico de la Corrupción, esta entidad cuenta con la respectiva Ley que regula sus actividades desde agosto de 1999. Ecuador ha logrado varios avances en este campo a través de un trabajo objetivo en coordinación con la Contraloría General del Estado, la Función Judicial y la Defensoría del Pueblo, con el fin de sancionar los casos que ameriten, en cumplimiento de la Constitución y las Leyes ecuatorianas.

Cooperación para el Desarrollo

En el Hemisferio Americano, el Consejo Interamericano de Desarrollo Integral —CIDI— constituye un pilar que permite canalizar la cooperación y los recursos hacia los más necesitados.

El Ecuador considera fundamental la intensificación de la capacidad de los Estados miembros para planificar y ejecutar la cooperación multilateral con la utilización de instrumentos de cooperación horizontal, para lo cual el Gobierno ecuatoriano coincide en la importancia de otorgar componentes prácticos a la trilogía de elementos estratégicos de la cooperación

interamericana, sobre todo en lo que concierne a la movilización de recursos, así como la sistematización y desarrollo de mecanismos de coordinación de esfuerzos entre los numerosos actores de la cooperación.

El Ecuador considera al CIDI como el mecanismo que permite el incremento y desarrollo de la cooperación en el continente, por tanto está convencido de que debe fortalecerse a nivel continental el trabajo de la Agencia Interamericana para la Cooperación, a fin de que constituya un aporte sustantivo hacia la consolidación de los aportes de los países miembros en la instrumentación de nuevos mecanismos de cooperación, a fin de que estos se reflejen, en especial, entre los países de menor desarrollo relativo, lo que haría posible el mejoramiento de la calidad de vida de los sectores de población más vulnerable del continente.

El presente estudio se realizó en la Universidad de Guayaquil, institución de educación superior que goza de gran longevidad en el país, siendo cuna de formación de grandes profesionales a nivel nacional, cuya misión institucional es: “Generar, difundir y preservar conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos y saberes culturales de forma crítica, creativa y para la innovación social, a través de las funciones de formación, investigación y vinculación con la sociedad, fortaleciendo profesional y éticamente el talento de la nación y la promoción del buen vivir, en el marco de la sustentabilidad, la justicia y la paz.”

La pregunta clave es ¿cómo se logra el cultivo de los valores morales, éticos y cívicos sin una formación en ética y moral?

ÉTICA VERSUS CORRUPCIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

En nuestro diario vivir estamos inmersos en determinaciones, la vida nos muestra diversas opciones en cualquier aspecto cotidiano, esto implica el hecho de poseer la capacidad de toma de decisiones, sin embargo ¿gozamos de la cualidad de optar por decisiones acertadas?

La corrupción es percibida como una de las mayores amenazas al desarrollo económico y al perfeccionamiento de las instituciones democráticas del continente.

En su lucha contra la corrupción Ecuador ha respaldado el Programa Interamericano para combatirla, el mismo que, entre otros elementos, comprende:

- Estrategia para ratificación de la Convención Interamericana contra la Corrupción.
- Elaboración de códigos de conducta de funcionarios públicos.
- Estudio del programa de lavados de bienes o productos de corrupción.

Como se observa no hay un plan que ataque la ausencia de ética del estudiante de educación superior, es decir del futuro profesional que se encuentra en su etapa educacional; ¿por qué se espera a corregir y no se toma medidas de prevención? Podemos entonces citar como ejemplo que se sanciona al médico por falta de ética, sin embargo no se genera conciencia de ética profesional al estudiante de medicina, se censura el mal proceder del abogado, no obstante; no se forma en ética y valores al estudiante de derecho; y así podemos enumerar cada uno de las profesiones, en donde se

condena ya la práctica. He ahí la urgencia de incorporar planes de estudios que fomenten los principios y valores.

En el ámbito profesional atravesamos distintas circunstancias no siempre favorables para nosotros, nos volvemos presas de propuestas indecorosas, víctimas del fatal enemigo llamado ambición o simplemente el hecho de estar en el lugar y hora no adecuada hace que nuestra ética se debilite o aquella premisa de la verdad relativa, es decir, lo que cada persona piensa que es verdad impulsa a seguir intereses personales que se contraponen a los valores y la moral. Sin embargo, se precisa estar conscientes que existen principios que todo ser humano debe poseer y es el actuar con ética y transparencia.

Según la Real Academia Española “ética” es: “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida” (Real Academia Española, 2018).

A nivel internacional existen un sinnúmero de artículos que abarcan temas de ética y moral, no obstante, en Ecuador cada vez se habla menos de este tema que para mi juicio es imprescindible en la formación del estudiantado ya que este constituye el presente de la sociedad.

“Ética” tan fácil de nombrarla y tan difícil de aplicarla, cada una de las letras que componen esa palabra tiene un llamado al cambio:

- E: existencialismo: El ser humano debe ser real, humano, tan lleno de amor y justicia en sus actos.
- T: tolerancia: Se debe tener bondad y condescendencia en nuestro diario vivir.
- I: integridad: Palabra que invita a trabajar con honradez, rectitud y decencia
- C: conciencia: Sabiduría para discernir entre lo bueno y malo y de ese modo tomar la decisión acertada para beneficio de la sociedad.
- A: actitud: Positivismo, tener confianza en que practicando el bien vamos a resultados beneficiosos. Debemos conocernos y cambiar nuestro comportamiento, para transformar la sociedad.

La educación en ética y moral tiene una importancia inusitada en escala global debido a las sobresalientes transformaciones del mundo, yace ahí la interrogante ¿cómo se explica el hecho que en ciertas instituciones de educación superior ecuatorianas se haya suprimido dicha asignatura de la malla curricular? ¿Acaso las transformaciones de hoy en día no lleva consigo un alto índice de corrupción? ¿Se puede frenar la corrupción sin incentivar la ética y la moral en la formación profesional?

La RAE define la corrupción como la práctica consistente en la utilización de las funciones y medios de las organizaciones, especialmente las públicas, en provecho, económico o de otra índole, de sus gestores (Real Academia Española, 2018).

Hoy en día se justifica cualquier accionar con base en creencias que sugieren en la relatividad de todo, es decir; nada es absoluto. Y justamente en el campo que más se ampara esta idea es en la ética y la moral, creyendo que toda acción dependerá de las circunstancias o la situación en donde se genera.

En la modernidad, se tenía un proyecto: el construir un futuro mejor; en base al cual se orientaban todos los ideales; las formas y estilos de vida, en la posmodernidad, se han adoptado una gran variedad, formas de vida hedonista, consumista y relativista, las cuales sobre salen entre otras. (Batallanos & Aratea, 2010)

Según los autores, nos encontramos en una sociedad materialista, hambrienta de poder y deshumanizada, lo cual ha concebido actos de corrupción e inmoralidad a nivel mundial.

Dicho esto, se da carta abierta a todo acto de corrupción dejando atrás los valores y principios del ser humano orientados al buen vivir cuyo fundamento se basa en vivir en armonía con el entorno de manera transparente y con equidad.

Morales, en su libro, expone que la ética es un “proyecto educativo” y la educación es un “proyecto ético”. Ambas un “proyecto de vida”. Lo que sugiere es una congruencia entre la educación y la ética para alcanzar la educación de calidez (Morales, 2010).

Este modo de entender implica una relación de dependencia entre la ética y la educación, anteriormente se incluía la ética como inducción por parte de profesor de Religión, esto conllevaba al hecho de una “educación a la fuerza” y de una “lógica de exclusión”, que ha fortalecido la mal llamada “cultura de la violencia” desencadenando conductas de rebeldía.

De ahí resulta la importancia de fomentar la conciencia ética, es decir, no se puede pretender un adoctrinamiento del educando y educanda sobre cómo comportarse en y para la sociedad, más bien, se debe asumir un rol de guía y de forma teórica-práctica motivar su capacidad de análisis ante diversas situaciones, lo cual permita desarrollar su pensamiento crítico y que de esta manera se sienta útil y contribuya a la sociedad.

La labor del educador es fundamental en la formación del estudiantado, y desde esta perspectiva, el docente tiene el deber de incorporar a su estilo de vida y no solo en el ámbito profesional, comportamientos éticos, de este modo se ve la coyuntura entre lo que profesa y lo que practica. Pues, no se puede enseñar únicamente con teoría, como bien señala la frase célebre: “Se debe practicar con el ejemplo”.

Es de suma urgencia motivar al profesorado en general a integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, metodologías que fomenten el trabajo en equipo y el respeto al ser humano, es decir se debe reconstruir la ciudadanía.

Entonces, se debe dar una metamorfosis a la educación, se tiene que restituir el valor de la ética como eje principal en todos los planes educativos, devolverle a la educación su dimensión de formadora para la acción y el compromiso de cambio personal y social, formar profesionales de calidad y calidez.

Esto implica poner a la ética en el centro de la gravedad del proceso educativo y no verla como un “ingrediente” más del mismo, es decir, como la llamada “asignatura de relleno”.

Las instituciones de educación superior son las encargadas de cambiar la visión de que la universidad es la vía para adquirir conocimiento, sino

que ante todo es la preparación para la vida, cuyo objetivo es incorporar a la sociedad seres humanos capacitados profesional y moralmente para asumir retos y contribuir con el desarrollo del país.

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Reflexionar sobre la formación en ética y valores en el sistema educativo ecuatoriano y los casos de comportamiento anti-ético por parte del profesorado a través de la recopilación de datos bibliográficos y trabajo de campo para determinar la importancia de incorporar un Plan de Desarrollo y construcción de ciudadanía en los estudiantes de la Universidad de Guayaquil.

Objetivos específicos

- Conceptualizar las diversas teorías que abordan la formación de ética y valores en el contexto escolar.
- Determinar el nivel de formación en ética y valores de los estudiantes de la Facultad de Educación Física, Deportes y Recreación y Facultad de Jurisprudencia de la Universidad de Guayaquil.
- Detallar las cifras de delitos infantiles cometidos por profesores en los establecimientos educativos en los últimos 4 años.
- Valorar la importancia de la implementación de un Plan de Desarrollo y Construcción Ciudadana en los estudiantes de la Universidad de Guayaquil.

LA UNIVERSIDAD Y SU ROL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ÉTICA

La Universidad de Guayaquil cuenta con 18 Facultades, cada una con al menos una carrera y la instrumentación de la ética como parte del proceso enseñanza-aprendizaje es cada día menos observable, de tal manera que la mayoría de las mallas curriculares rediseñadas no contemplan esta cátedra ni similares como componentes del plan de estudio.

Si bien es cierto, que el modelo educativo de la Universidad de Guayaquil establece la ética profesional como eje transversal en cada una de las asignaturas que se imparte en determinadas carreras, lo cual justifica la inexistencia de la asignatura ética y responsabilidad social y/o sus derivados en las malla curriculares; lamentablemente, no todos los docentes incluyen en su micro currículo contenidos que tributen a la formación de ética, moral y valores.

Según la Organización de Estados Iberoamericanos: “Todo acto educativo encierra un comportamiento ético, toda educación es ética y toda educación es un acto político, no solo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2017).

Toda educación significa para el educador como para el educando la recepción o transmisión de un saber social previamente existente, que más allá de su especificidad técnica o de su utilidad práctica, viene cargado de un

sentido contextual. Siendo así, es fundamental saber que no se puede realizar acciones sin medir las consecuencias; más aún si ese accionar perjudica directa o indirectamente a la sociedad.

Desafortunadamente los actos de corrupción en el Ecuador se han masificado; podría bien decirse que se han convertido en una pandemia que está acabando con la tranquilidad de quienes conformamos este hermoso país.

Tanto así, que resulta común que en los noticieros se observe actos de corrupción en políticos, jueces, médicos, abogados y lo más impactante son los acontecimientos ocurridos en las instituciones educativas del país, teniendo como víctimas nuestros niños, niñas y adolescentes.

Es escalofriante conversar con los estudiantes de la facultad de Jurisprudencia y escuchar sus experiencias en donde el mismo docente les dice: “Usted tiene que aprender cómo se gana un juicio por lo legal y cómo se gana un juicio por la izquierda”, o: “Vea aquí tanto (\$) les cuesta el pase de año”. Esta es la educación que tenemos hoy en día. Claro está que son pocos los profesores con este proceder; no obstante, es inevitable no admitir cuánto daño le hacen al estudiante universitario.

Y justamente es a este último al que debemos formar en ética y valores para no ser ni víctimas ni victimarios, para frenar la corrupción, para decir ni uno más.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LOS CASOS DE ABUSO INFANTIL

En el Ecuador se ha desatado una ola de sucesos desgarradores cuyos protagonistas son algunos docentes, que en su papel de victimarios agreden a la población más vulnerable, es decir; los niños de nuestra nación.

Las noticias actuales exponen al profesor de Educación Física como el responsable de aquellas atrocidades, no obstante; se debe tomar en cuenta que no es cuestión de la profesión; sino de la ética y moral de la persona.

No hay que censurar la carrera de Educación Física, la cual es de suma importancia para la sociedad en general, más bien; se debe atacar la inmoralidad y comportamiento negativo del individuo que en su carencia de conocimiento y aplicación de deontología hace daño a la colectividad.

Es indignante observar como la sociedad se degenera, desencadenando prácticas inconcebibles que atentan contra la integridad de los niños y niñas del país. Todos los acontecimientos suscitados en los planteles educativos del Ecuador han sido protagonizados por los docentes de dichos establecimientos.

Un profesor de Educación Física que habría abusado de un niño de 5 años en un centro educativo de Quito. Otro docente detenido por presunto abuso sexual de al menos 84 alumnos, a quienes engañaba y llevaba a su casa, en Calderón, Quito. Una denuncia contra otro profesor por delito sexual a un estudiante de 9 años, en Loja.

Estos, entre otros, son parte de los trágicos eventos que se conocieron en el 2017, luego de la revelación de varios delitos sexuales que habrían cometido cuatro docentes en una reconocida Unidad educativa del norte de Guayaquil.

Lamentablemente, estos no son los únicos casos reprochables. Hay cientos de sucesos que se han registrado en planteles educativos del Ecuador

en los últimos años y que no se han hecho públicos. Y también están los que aún no son denunciados debido a que las víctimas tienen temor, vergüenza, no quieren andar en trámites judiciales, y otros.

Hasta el 13 de octubre de 2017, el Ministerio de Educación registraba 882 casos de abusos sexuales entre 2014 y 2017 a nivel nacional. De estos, en 561 casos estaban implicados docentes, compañeros, autoridades, personal administrativo y de limpieza. En los 321 restantes, personas externas como parientes o amigos.

Pero hay decenas donde los implicados eran docentes, rectores, personal médico y administrativo de los planteles y salen a la luz porque ellos, los acusados, apelaron las sanciones administrativas. Unos fueron destituidos de sus cargos y del magisterio. Otros, removidos.

La mayoría de los abusos se dieron en aulas, baños y espacios escolares, mientras otros ocurrieron en casas de los involucrados, en espacios públicos y en hoteles, en ciudades de Costa, Sierra y Amazonía.

Según cifras de la Fiscalía y del Consejo de la Judicatura, en 2015 reportaron 264 delitos sexuales en espacios educativos, mientras que el Ministerio de Educación habla de 94 casos. De esos 264 casos, 152 se dieron en las aulas de los establecimientos educativos. Lo curioso es que solo 24 fueron denunciados por las autoridades del ramo; se realizaron 84 audiencias de juzgamiento por delitos sexuales en espacios educativos y apenas 57 tuvieron sentencias.

El Ministerio de Educación informó que ha referido a 453 docentes investigados por abuso sexual. El debate se centra por ahora en endurecer o no las penas. Las últimas denuncias de delitos sexuales cometidos contra escolares han dado paso a un debate político-jurídico. Amapola Naranjo, de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, dijo que trabajan en un proyecto de ley de reforma al Código Orgánico Integral Penal (COIP), para aumentar las penas (Diario El Telégrafo, 2018).

Según Lira, Hernández, Mora, Guiot y Velázquez (2018):

El abuso sexual, como todo acto de violencia, es un acto social, y sus consecuencias rebasan el mero ámbito de la salud; por tanto, no puede conceptualizarse como un fenómeno exclusivamente médico o legal, sino que se manifiesta como un tema complejo con ramificaciones morales, socioculturales, políticas y personales.

En relación a lo que sostienen los autores es preciso indicar que la formación en ética y valores es fundamental para ejercer la docencia y más aún para erradicar prácticas de violencia sexual, físicas y psicológicas que se dan por parte del profesorado hacia los estudiantes que constituyen la población más vulnerable de la sociedad.

Maura (2005) señala en su artículo que: “el desarrollo profesional que conduce a la autodeterminación profesional y ética del profesor en su desempeño, es un proceso permanente en tanto se produce a lo largo de la vida profesional...” de tal modo que, la formación en ética y valores es esencial para la praxis del profesorado, independientemente cuál sea su área de especialización.

Según Navarro (2010) “la profesión de profesor reclama un tipo de personas que traten de tener la moral alta...”, bien lo indica el autor del libro “Ética Profesional de Los Profesores” el profesorado debe ser altamente calificado, ya que tiene a su cargo la formación de personas, lo cual permite que él sea ejemplo a seguir, por lo tanto sus principios y valores deben ser íntegros, insobornables e invulnerables para el aseguramiento de la calidad profesional que posee y obviamente la calidad de educación que imparte.

En su artículo, Fernández (2013) en relación a las cualidades que el profesor debe mantener señala: “la reflexión en y para la acción, la dimensión ética y la lógica del aprendizaje continuo...” todo esto de manera articulada fortalecen las competencias del docente y afirman su condición de formador de talento humano.

En la literatura se discute mucho sobre ética y moral, precisamente, se califica a la ética como autónoma y a la moral como heterónoma ya que esta última es en función de las reglas impuestas en una sociedad, de tal modo que el principio básico de convivencia debería obligar al individuo a adquirir comportamientos éticos que sobrepasen la moralidad impuesta por una cultura o sociedad específica. Es decir, el accionar ético debe ser parte de las necesidades humanas, analógicamente el comportamiento ético debe ser a diario; como el respirar de cada día, el segundo es muestra de que estamos con vida y el segundo asegura la vida de la sociedad.

IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN ÉTICA Y VALORES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Reivindicar el rol de la Universidad de Guayaquil como actor social que interviene en los retos y desafíos del país, sin duda alguna es lo que motiva a afirmar que incorporar un Plan de formación ética y valores en el sistema universitario es de vital importancia para la consolidación y valores ciudadanos, arraigando en los jóvenes la convicción de actuar con ética en su diario vivir y con énfasis en su ejercicio profesional.

La formación en ética y valores plantea restituir los valores y principios del ser humano orientados al buen vivir, por tal motivo; la finalidad principal es el desarrollo y fortalecimiento de la construcción ciudadana mediante la formación integral en ética y valores en el contexto universitario del estudiantado.

Considerando el alto índice de abuso infantil cometidos en los establecimientos educativos el diseño e implementación del Plan, debe generar conciencia social en la comunidad universitaria.

El Plan de Desarrollo y Construcción de Ciudadanía se proyecta para un año calendario y se compondría en 3 etapas:

Etapas:

Etapas:

- **Etapas:** Diagnóstico y Evaluación.
- Diagnóstico el nivel de conocimiento en temas de ética y valores de los estudiantes de la Facultad de Educación Física y Recreación - Facultad de Jurisprudencia de la Universidad de Guayaquil.
- Evaluación de la aplicación de los fundamentos teórico-prácticos que utiliza el profesorado para la formación en ética y valores.

Etapa 2: Elaboración-Categorización e Implementación de estrategias.

- Esta etapa consiste en elaborar y categorizar las estrategias de desarrollo y fortalecimiento de la construcción de la ciudadanía encaminada a la formación integral en ética y valores según los datos obtenidos en la etapa 1.
- Luego de la categorización, se desarrolla el proceso de implementación de las estrategias planificadas con carácter filosófico-científico en cada una de las facultades objeto de estudio.

Etapa 3: Seguimiento y Control.

- La última etapa consiste en la valoración de los resultados de las acciones ejecutadas en cada uno de los niveles de formación de las unidades académicas. El seguimiento y control es cíclico, por tal motivo, se da un monitoreo constante en la formación del estudiante.

Se debe aclarar que en la Facultad de Educación Física, Deporte y Recreación; la plantilla de estudiantes tiene que cumplir horas de prácticas pre profesionales desde su primer nivel de estudio, por tal motivo se evaluará en la práctica del estudiante el efecto multiplicador de construcción ciudadana.

Los resultados de las acciones ejecutadas en cada etapa del proyecto deben medirse con corte trimestral.

METODOLOGÍA

Mediante la exploración y recolección de datos de fuentes certificadas se obtuvo el diagnóstico de la problemática, la misma que presenta alto impacto en la sociedad ecuatoriana, ya que, los resultados arrojan un alto índice de abuso infantil cometidos por profesores de instituciones educativas, sobre todo casos que involucra al docente de la asignatura de Educación Física.

Aplicando el análisis, se permitió examinar con profundidad cómo se encuentra el sistema educativo ecuatoriano y, asimismo, se constató cuáles son los programas que el país ha incorporado en pro a la difusión sobre valores éticos. Adicional, el método sintético ayudó a determinar la importancia del diseño y consecuente instrumentación de un Plan de Desarrollo y Construcción Ciudadana en el Contexto Universitario.

El método histórico-lógico permitió verificar los sucesos acontecidos en los últimos 5 años, donde lamentablemente se pudo constatar el número creciente de abusos sexuales entre el 2013 y 2017, donde se implica a docentes, autoridades, personal administrativo y de limpieza.

La presente investigación se diseñó con enfoque cuali-cuantitativo, presentándose datos numéricos de los crecientes actos de violencia y abuso infantil que es nuestra problemática real, consiguientemente, los datos cualitativos son el soporte que determinan la necesidad de incluir en la brevedad posible y un Plan de construcción Ciudadana que se oriente a la formación en ética y valores de los estudiantes universitarios.

CONCLUSIONES

Al término del presente artículo se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- La literatura aborda varias teorías que conducen a la importancia de la formación en ética y valores; sin embargo, en el ejercicio no se aprecia programas sociales que pongan en práctica la difusión de la ética y moral.
- La formación en ética y valores de los estudiantes de la Universidad de Guayaquil es casi nula, ya que la mallas rediseñadas no incluyen asignaturas que conduzcan a la formación ética y moral, dejando esta temática como eje transversal en cada uno de sus materias restantes; pese a ello los profesores no incluyen temas de ética dentro de las asignaturas que imparten.
- De 882 casos de abusos sexuales cometido a menores entre 2014 y 2017 a nivel nacional, 561 vinculan a docentes, autoridades, personal administrativo y de limpieza de la misma institución educativa donde estudian las víctimas.
- El alto índice de abusos sexuales cometidos en los establecimientos educativos y la poca o ninguna formación en ética y valores de los estudiantes universitarios son razones conducentes a sugerir la necesidad urgente de la incorporación de un Plan de desarrollo y Construcción de Ciudadanía basado en la formación de ética y valores.

REFERENCIAS

- Batallanos, C. Huerta y J. L. Aguilera Aratea (2010). El concepto de libertad en Fernando Savater: “haz lo que quieras” (aportes al pensamiento posmoderno). *Revistas Bolivianas*: 4.
- Cancillería del Ecuador. www.cancilleria.gob.ec. 17 de 01 de 2018. <http://www.cancilleria.gob.ec/la-lucha-contr-la-corrupcion/>
- Diario El Telégrafo. «www.eltelegrafo.com.ec» www.eltelegrafo.com.ec. 02 de 01 de 2018. www.eltelegrafo.com.ec/noticias/judicial/1/ecuador-102-casos-de-abuso-sexual-en-centros-educativos-al-ano.
- Fernández, J. Tejada (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *La informalización de la educación*.
- Lira, L. Ramos; Saldívar Hernández, G.; Medina Mora, M. E.; Rojas Guiot, E. y Villatoro Velázquez, J. (1998). Prevalencia de abuso sexual en estudiantes y su relación con el consumo de drogas. *Salud pública de Mexico*.
- Maura, V. González (2005). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional.
- Morales, G. (2010). *Cómo educar hoy en Ética Valores y Moral*. Grafitex.
- Navarro, E. Martínez (2010). *Ética profesional de los profesores*.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura. www.oei.es. 10 de 31 de 2017. <http://www.oei.es/historico/valores2/boletin6e.htm>.
- Real Academia Española. www.rae.es. 03 de 01 de 2018. <http://www.rae.es/>. — [www.rae.es](http://dle.rae.es/?id=B0dY4I3). 03 de 01 de 2018. <http://dle.rae.es/?id=B0dY4I3>.

II. Educación y nuevas tecnologías

APROXIMACIÓN AL CONSUMO, HÁBITOS Y PRÁCTICAS CULTURALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN DE ECUADOR

*José Manuel Castellano Gil, Ángel Bolívar Fajardo Pucha, Kelly Paola Loaiza Sánchez
Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

Palabras clave: *indicadores culturales; consumo cultural; prácticas culturales; hábitos culturales; UNAE*

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de indicadores culturales tiene un amplio recorrido desde mediados del siglo xx a través del impulso dado por los organismos internacionales y las instituciones gubernamentales (Castellano & Alcívar, 2015: 115), que centraron su atención en la necesidad de disponer de datos en los espacios nacionales o territoriales. En estas últimas décadas ese objetivo ha tenido un amplio desarrollo en diversos países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, México, Uruguay y Venezuela). Ecuador, sin embargo, es una de las entidades territoriales que todavía carece de indicadores, estudios y análisis propios sobre el sector cultural y que, en buena medida, se debe a la escasez de datos y estadísticas. De todos modos se dispone de dos trabajos realizados hasta el presente: la Encuesta Latinoamericana de hábitos y prácticas culturales 2013, elaborada por la Organización de Estados Iberoamericanos a partir de los trabajos del Observatorio Iberoamericano de Cultura (OIBC) con la colaboración de Latino barómetro, que recoge una muestra sobre Ecuador (OEI, 2014); y el análisis sobre hábitos y prácticas culturales en el cantón Machala 2014, cabecera provincial de El Oro (Castellano *et al.* 2016).

Desde otro escenario analítico se cuenta con un amplio repertorio bibliográfico sobre temas culturales basados en construcciones teóricas-metodológicas e investigaciones empíricas desde las contribuciones clásicas del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham y los estudios de Bourdieu. Mientras que en el ámbito social latinoamericano se debe referenciar las aportaciones de Canclini (2006) y Sunkel (2006) entre otros.

En estos últimos años el interés por ese objeto de estudio se ha trasladado al contexto universitario (Ben, 2006) (De Garay, 2016), aunque todavía son escasas sus producciones al encontrarse en una fase incipiente. En cualquier caso, la gran mayoría de esas contribuciones se centran en aspectos específicos y concretos con distintos objetos y enfoques (Córdova, 2012a). Con respecto a los estudios territoriales desarrollado en contextos universitarios destacan principalmente las significativas aportaciones realizadas en México (Rosas, 2002), (Flores *et al.* 2009), (Córdova, 2012), (Bañales & Anabel, 2014) y, en menor medida, se dispone de estudios sobre población universitaria en Chile (Güell Villanueva *et al.* 2011); Colombia (Arango *et*

al. 2016); y Cuba (Gómez *et al.* 2017) entre otros. En cuanto a sus temáticas de análisis se abordan de forma casi mayoritaria las relacionadas con el consumo de las nuevas tecnologías¹, seguido por aquellos que tienen como principal atención el uso del tiempo, consumo y capital cultural², hábitos lectores³, consumo de medios de comunicación⁴, cine⁵, música⁶, vídeo juegos⁷, audiovisual⁸, TV⁹ y teléfonos inteligentes¹⁰.

Esa línea de investigación en el ámbito universitario tampoco ha tenido repercusión en la producción científica ecuatoriana hasta el momento, a excepciones de algunos estudios de casos específicos (Castellano *et al.* 2017 y 2018). Este trabajo, por tanto, se inscribe dentro de un proyecto más amplio que pretende aportar datos de hábitos y prácticas culturales en el contexto universitario ecuatoriano, al tiempo que esos indicadores proporcionarían una valiosa información a la institución a la hora de toma de decisiones en la programación de acciones culturales (Córdova & Corpus, 2008) (Flores *et al.* 2009).

METODOLOGÍA

La obtención de indicadores y la evaluación de los principales consumos¹¹, hábitos¹² y prácticas¹³ culturales de los estudiantes universitarios de la UNAE constituyen los principales objetivos de este proyecto. Su fundamen-

1 Entre ellos referenciamos los trabajos de Blas & Mayaute (2017), Cámara *et al.* (2016), Álvarez *et al.* (2015), Batlle & Micó (2017), Casillas *et al.* (2016), Covi & López (2014), Fernández-Villa *et al.* (2015), Gisbert & Esteve (2016), López *et al.* (2016), López (2016), Martínez *et al.* (2018), Osorio *et al.* (2014), Paspuel *et al.* (2018), Pini *et al.* (2012), Rojas *et al.* (2018), Romero *et al.* (2016), Romero *et al.* (2015), Romero & Aguaded (2016), Ruano *et al.* (2016), Santamaría & Yurén (2010), Sanvicén & Molina (2015), Urquiza & Adela (2017), Antequera Ripoll, J. (2013) y Aguilar *et al.* (2006)

2 Los estudios de Casillas *et al.* (2011), Pais (2013), Roldán (2012), Huertas *et al.* (2008), Guzmán & Rommel (2013), Rodríguez & Agulló (1999), García Benítez, C. (2006), Gómez González *et al.* (2017), Pimentel & Garay (2017), Quintero (2008), Roldán (2012), Roldán *et al.* (2011), Sandoval (2017), Villegas & Álvarez (2015), Flores-Gutiérrez *et al.* (2014), Suárez *et al.* (2015), Cabrera (2018), Andrade, M. P. (2013) y Flores *et al.* (2009).

3 Las aportaciones de Nava & García (2009), De Garay (2016), Guzmán-Simón & García-Jiménez (2014), Pérez *et al.* (2014), Plúas & Lisseth (2017) y Rebaza & Ruiz (2017).

4 Los trabajos de Velásquez & Paladines (2011), Vergara *et al.* (2009) y García & Díaz (2012).

5 Los estudios de Hernández (2012), Ríos Ariza *et al.* (2014) y Rosas (2012).

6 Las contribuciones de Casillas *et al.* (2014), Terrazas *et al.* (2015) y Terrazas *et al.* (2017).

7 El trabajo de Garcés *et al.* (2015).

8 Las aportaciones de Hinojosa (2017), Cabrera & Pérez (2016), Hinojosa (2017), Hueros *et al.* (2016) y Sánchez (2014).

9 Los estudios de Almaguer *et al.* (s/f), Ariza *et al.* (2011), Danta (2009) y Suing *et al.* (2018).

10 El aporte de Campos (2018) y Ortega *et al.* (2015)

11 No se concibe desde una visión economicista sino desde el proceso de apropiación y uso de los productos culturales que construyen significados y sentidos del vivir y que, en cierta manera, contribuyen a descifrar los comportamientos sociales (Canclini, 2006).

12 Se entiende como el modo habitual de comportamiento cultural de los estudiantes analizados ante las diversas actividades culturales y no está asociado necesariamente a la realización de la misma. Este indicador es empleado en determinados sectores como música grabada, vídeo, televisión, radio, computador e Internet. En general se busca conocer diversos periodos temporales con la finalidad de estimar la frecuencia del hábito sin que ello indique su práctica.

13 Actividad cultural determinada en un periodo concreto y, en su caso, a su intensidad, es decir, cuántas veces o cuánto tiempo dedica a la misma.

tación teórica descansa en el marco inicial propuesto por Canclini (2006) y Bigott (2007), aunque teniendo presente los cambios sociohistóricos generados a partir de las nuevas formas y relaciones de consumo derivado por la incorporación y desarrollo de las nuevas tecnologías. Asimismo desde un plano instrumental se ha estudiado e incorporado consideraciones metodológicas-técnicas contempladas en las diversas encuestas elaboradas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, el Observatorio Iberoamericano de Cultura y las Cuentas Satélite de Cultura. Resultado de ese proceso ha sido el diseño de un instrumento base adaptado y contextualizado al escenario universitario y sometido a un procedimiento de prueba piloto¹⁴ y chequeo continuo¹⁵.

Esta encuesta está estructurada en tres módulos de carácter general (datos identificativo del alumnado¹⁶, equipamientos culturales¹⁷ e interés en actividades culturales¹⁸) y doce módulos sectoriales (museos, galerías de arte, archivos, ferias artesanas, Casa de la Cultura, monumentos, yacimientos arqueológicos¹⁹; lectura²⁰ y bibliotecas²¹; ballet o danza, ópera y teatro²²; conciertos de música clásica y actual²³; cine y vídeo²⁴; música²⁵; televisión²⁶;

14 Es preciso añadir que ese instrumento ha sido aplicado con anterioridad a la población estudiantil de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (Castellano et al. 2018).

15 Tras la aplicación de la encuesta se realizaba un sondeo al alumnado sobre el nivel de dificultad y comprensión del instrumento que hado como resultado la inexistencia de problemas, además, de una alta valoración del instrumento y ejercicio de reflexión del encuestado sobre su relación y vinculación al mundo cultural.

16 Referidos a género, año de nacimiento, adscripción territorial, nivel de estudios, situación socioeconómica, reconocimiento étnico y estado civil.

17 Información sobre la disponibilidad de equipamientos culturales en los ámbitos de lectura, música, audiovisual o relativos a las nuevas tecnologías (computador, Internet y celular), así como soportes y tipología de dispositivos.

18 Se evalúa en función a una escala creciente de 0 a 5.

19 Se indaga sobre su última visita, intensidad de esa práctica, día de la semana, ubicación geográfica, tipología y grado de satisfacción.

20 Se establece una distinción entre libros leídos por motivos de estudios o por ocio-entrenamiento. Se pretende, además, conocer el momento de la última lectura e intensidad de esta práctica: número de libros leídos y tiempo dedicado a esta actividad en días laborales o festivos. Asimismo se busca detectar los géneros literarios y una serie de cuestiones relacionadas a los días o lugares de lectura. Con respecto al consumo de libros se busca indicadores sobre adquisición, forma en que se obtienen y profundiza en las descargas gratuitas de Internet o reproducción en fotocopias. También se contempla la lectura de prensa y revistas como indicadores de hábito a través de frecuencia y formatos.

21 Se distingue entre presencial e Internet, se mide la intensidad temporal, las características de la última asistencia, los motivos principales de su asistencia y dificultades.

22 Se sondea sobre la última asistencia y se obtiene información sobre la caracterización de la última vez que asistió, día de la semana, tipo de recinto, grado de satisfacción y motivos de su inasistencia.

23 Este módulo contiene unas características similares al de las artes escénicas.

24 Recoge unas características similares a las ya señaladas para las artes escénicas y musicales, aunque se debe puntualizar que solo se contempla a los que asisten de forma presencial a las salas de cine. En relación al vídeo se busca frecuencia del hábito, medios utilizados e intensidad del hábito semanal. También se tiene en cuenta los hábitos de compra, alquiler o grabación de vídeos, características y métodos de consumo, lugares físicos de adquisición, Internet así como los sistemas de grabación.

25 Recoge información sobre el hábito, los medios, lugares, frecuencia, modos de adquisición y grabación.

26 Intenta detectar el tiempo destinado a esa actividad y las preferencias de programación.

radio²⁷; computador e Internet²⁸; uso del tiempo libre²⁹ prácticas relacionadas con el ocio y la cultura³⁰; y finalmente una sección dedicada a las acciones y programas culturales desplegados por la UNAE y a la participación e interés de la población estudiantil.

La recogida de datos se llevó a cabo durante el mes de enero de 2018 y el instrumento fue aplicado a una muestra de 438 estudiantes de la UNAE.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

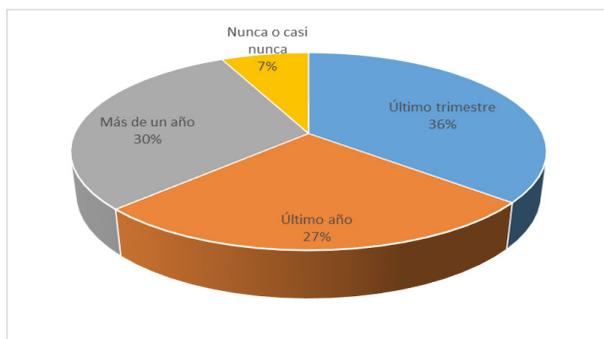
ACTIVIDADES CULTURALES

Museos

Un 63% de los universitarios investigados ha visitado centros museísticos en el último año, un 38% de mujeres y un 25% por varones. El motivo preferencial fue por estudios y realizada de lunes a viernes (23%) frente a los fines de semana (4%). En cambio las visitas por motivos de ocio o entretenimiento se producen los fines de semanas (13%) frente a los días laborales (9%).

Los museos más visitados se corresponden con la temática de Arqueología e Historia (80%) seguidos por los de Arte (10%), Historia Natural (5%), Ciencia y Tecnología (3%) y Antropología (2%). Un 41% de los visitantes optaron por centros museísticos ubicados en su propio cantón, un 37% en otras provincias, un 19% en su propia provincia y un 3% en el extranjero. Y entre los motivos alegados por los que no acuden a los museos destaca la falta de tiempo (17%), la lejanía de esos centros (5), la falta de oferta (5%) y el desinterés (5%).

Figura 1. Distribución porcentual de frecuencia de la última vez que se visitó un museo



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

²⁷ Características similares al módulo de televisión.

²⁸ Recoge frecuencias del hábito de uso del computador, Internet y celular, motivos de utilización y lugar donde se produce esa práctica.

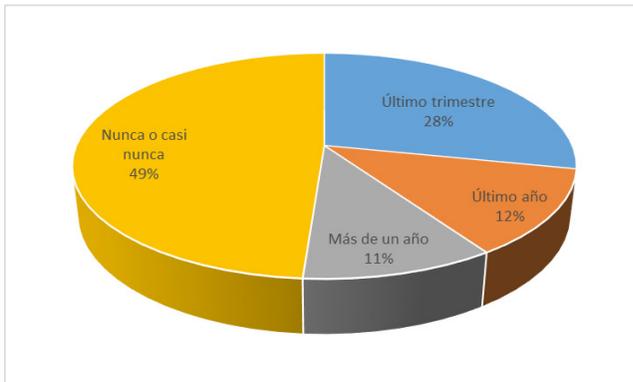
²⁹ Se indaga sobre las actividades preferidas por el estudiantado a realizar fuera de su hogar (ir de compra, deporte, paseo al campo, ir al cine, fiesta, bares, ferias, etc.).

³⁰ Recaba información sobre otras prácticas culturales activas (escribir, pintar, etc.) y datos sobre la realización de cursos de formación complementaria.

Archivo

Un 40% de los universitarios acudieron a este tipo de centros documentales en el último año, un 24% del género femenino y un 16% de varones. El 18% declara que su visita fue motivada por estudios y un 3% por ocio o entretenimiento. Un 56% de esas visitas son a centros ubicados en su propio cantón, un 24% en su provincia, un 20% en otras provincias y 1% en el extranjero. Los motivos alegados por los que no visitan los archivos son el desinterés (23%), la falta de oferta (12%) y falta de tiempo (10%).

Figura 2. Distribución porcentual de frecuencia de la última vez que se visitó un archivo

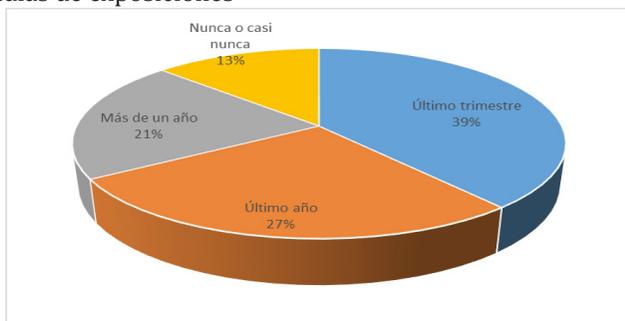


Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Salas de exposiciones

Un 66% de los estudiantes universitarios acudieron a salas de exposiciones en el último año, un 39% de mujeres y un 27% de varones. El 23% declara que su visita fue motivada por estudios y un 31% por ocio o entretenimiento. Un 44% de esas visitas fueron a salas de exposiciones en su propio cantón, un 29% en su provincia, un 26% en otras provincias y 1% en el extranjero. Los motivos alegados por los que no visitan salas de exposiciones son la falta de tiempo (11%), el desinterés (7%), la falta de oferta (6%) y la lejanía (5%).

Figura 3. Distribución porcentual de frecuencia de la última vez que se asistió a salas de exposiciones

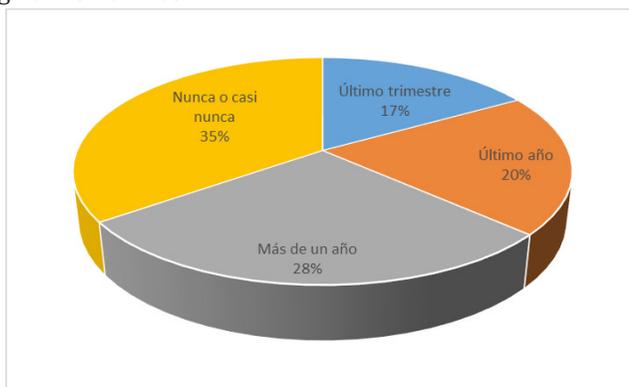


Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Galerías de arte

Un 37% de esta población ha visitado galería de arte en el último año, un 21% de mujeres y un 16% de los varones. El 23% de esas visitas es motivado por ocio o entretenimiento y un 7% por motivos de estudios. Un 37% de las galerías de artes estaban ubicadas en su propio cantón, un 34% en otras provincias, un 25% en su propia provincia y un 3% en el extranjero. Los motivos alegados por los que no acuden a galerías de arte son por la falta de tiempo (11%), el desinterés (7%), la falta de oferta (6%) y su lejanía (5%).

Figura 4. Distribución porcentual de frecuencia de la última vez que se asistió a galerías de artes



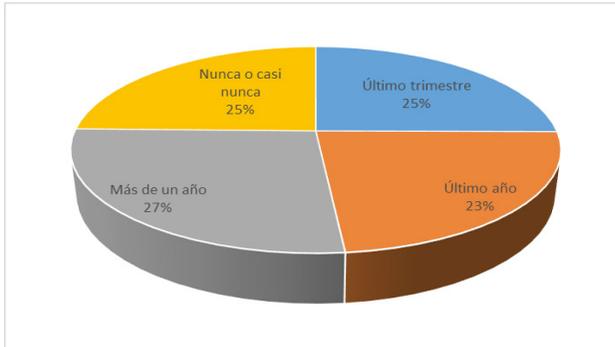
Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Monumentos

En 49% de la población encuestada visitó un monumento en el último año, un 28% del género femenino frente a un 21% de varones. El 34% de las visitas es por ocio o entretenimiento y un 8% motivada por estudios. Un 40% de los visitantes a monumentos señala que estaban ubicados en su propio cantón, un 33% en otras provincias, un 23% en su propia provincia y un 4% en el extran-

jero. Los motivos alegados por los que no visitaron monumentos son la falta de tiempo (18%), el desinterés (13%), la lejanía (8%) y la falta de oferta (8%).

Figura 5. Distribución porcentual de frecuencia de la última vez que se visitó monumentos



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Yacimientos arqueológicos

El 45% de los universitarios encuestados realizó visitas a los yacimientos arqueológicos en el último año, un 19% de varones y un 26% de mujeres. El 26% de esas visitas es realizado por ocio o entretenimiento y un 11% por estudios. Un 46% de la visita a yacimientos arqueológicos se ubicaban en otras provincias, un 30% en su propio cantón, un 23% en su provincia y un 1% en el extranjero. Los motivos alegados por los que no visitaron yacimientos arqueológicos son la lejanía (14%), la falta de tiempo (13%), la falta de dinero (9%) y el desinterés (9%).

Figura 6. Distribución porcentual de frecuencia de la última vez que se visitó yacimientos arqueológicos



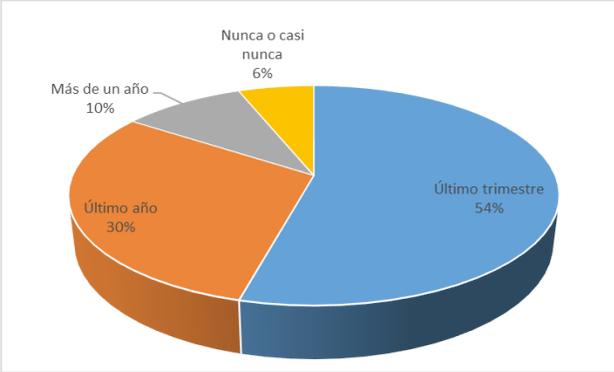
Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Ferias artesanales

El 84% de la población encuestada acudieron a ferias artesanales en el último año, un 53% de mujeres y un 31% de varones. El 68% de esas visitan son por motivo de ocio o entretenimiento y un 5% por estudios. Un 58%

de esas visitas a ferias fueron realizadas en su propio cantón, un 24% en su provincia, y un 18% en otras provincias. Los motivos alegados por los que no visitaron ferias artesanales son la falta de tiempo (6%), la falta de oferta (3%) y el desinterés (3%).

Figura 7. Distribución porcentual de frecuencia de la última vez que se visitó ferias artesanales

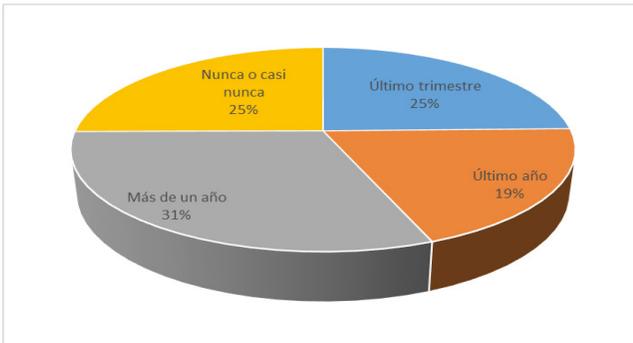


Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Casa de la Cultura Ecuatoriana

Un 44% de la población encuestada realizó visitas a la Casa de la Cultura Ecuatoriana en el último año, un 26% mujeres y 18% de varones. El 25% de esas visitas es por motivos de ocio o entretenimiento y un 12% por estudios. Un 55% de esas visitas son llevadas a cabo en su propio cantón, un 24% en su provincia y un 21% en otras provincias. Los motivos alegados por los que no acuden son la falta de tiempo (25%), el desinterés (10%), la falta de oferta (9%) y la lejanía (7%).

Figura 8. Distribución porcentual de frecuencia de la última vez que se visitó la Casa de la Cultura

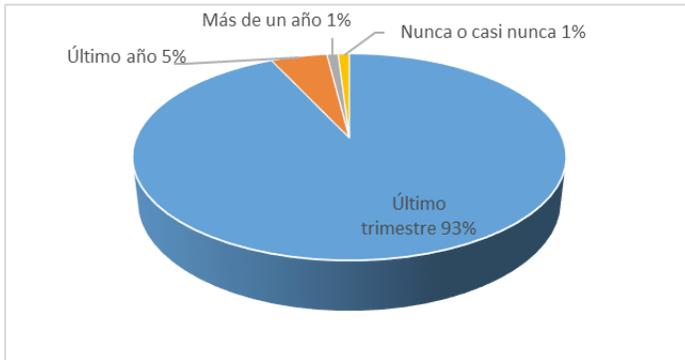


Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Biblioteca

El 98% de los estudiantes analizados asistieron a bibliotecas en el último año, un 59% de mujeres y un 34% de varones. Entre los principales motivos destaca el buscar información (63%), el estudio (21%), los préstamos (6%), la lectura (5%) y la asistencia a actividades (1%).

Figura 9. Distribución porcentual de la frecuencia de asistencia a biblioteca

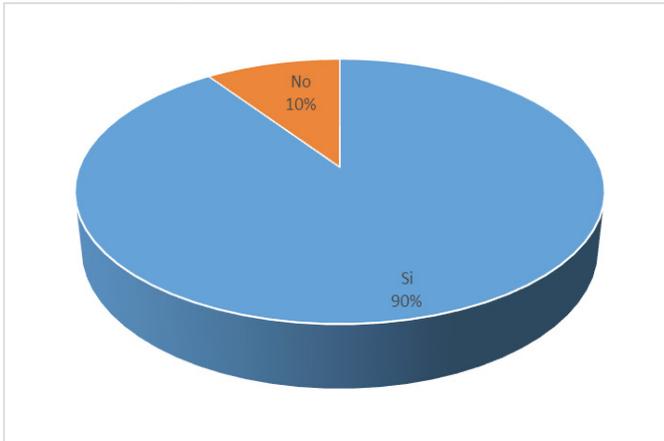


Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Lectura

El 90% de los universitarios analizados manifiesta que suele leer libros, de los cuales un 69% en el último mes, un 21% en el último trimestre, un 6% en el último año, un 3% hace más de un año y un 1% nunca o casi nunca. Asimismo un 53% señala que su última lectura fue por razones de estudios y un 47% por otros motivos. Un 28% de la población estudiada se decanta por obras de carácter narrativo frente al 19% de textos escolares/universitarios, 10% de Historia, política y sociales y un 5% de poesía.

Figura 10. Distribución porcentual de los alumnos que suelen leer

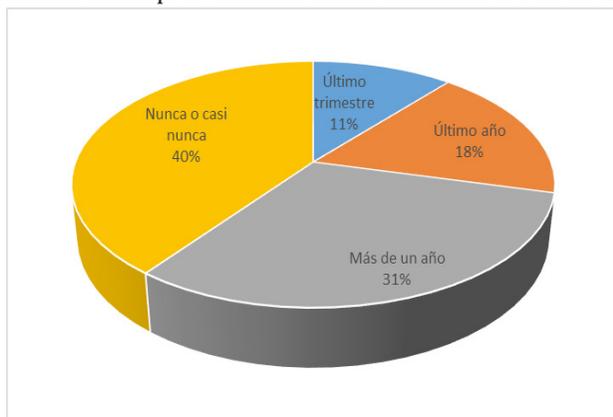


Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Teatro

La asistencia al teatro arroja un 29% de adeptos anuales, un 16% de mujeres y un 13 de varones. Entre los géneros destaca las preferencias por las producciones musicales (32%), clásico (26%), actual (22%), de vanguardia (9%) e infantil (10%). El tipo de recinto a los que acuden son espacios comerciales (teatro, cines y auditorios) con un 73%, las salas no comerciales (colegios, centros culturales y sociales) con un 22% y recintos universitarios un 6%. Los principales motivos señalados para no acudir al teatro son la disponibilidad de tiempo (20,3%), la poca oferta (19,6%) y la escasa información existente (16,2%).

Figura 11. Distribución porcentual de frecuencia de asistencia al teatro

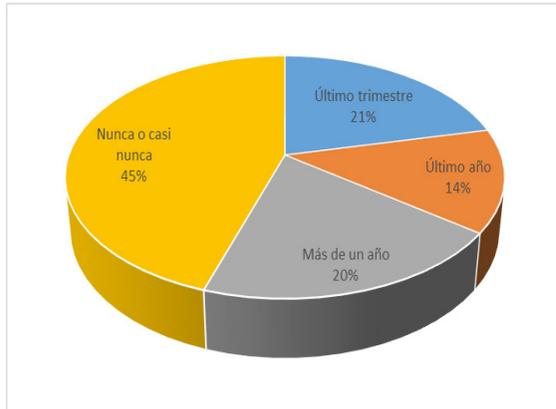


Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Ballet o danzas

Un 36% de los estudiantes asistieron a espectáculos de ballet y danzas en el último año, un 25% de mujeres y un 11 de varones. Las danzas folklóricas o étnicas son el género de mayor asistencia con un 75%, seguido de la danza contemporánea con un 18% y ballet clásico con un 6%. El tipo de recinto son las salas no comerciales con un 49%, espacios comerciales con un 28% y recintos universitarios un 23%. En cuanto a los géneros destacan la danza folklórica o étnica (75%), danza contemporánea (18%) y ballet clásico (6%). Los dos principales motivos señalados para no acudir a espectáculos de ballet o danza son el escaso interés (22,8%), la poca oferta (21,2%) y la escasa disponibilidad de tiempo (16,7%).

Figura 12. Distribución porcentual de frecuencia de asistencia a Ballet o danzas



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Opera

Un 6% de los estudiantes asistieron a espectáculos de opera en el último año, un 3% de mujeres y un 3% de varones. El tipo de recinto que suelen frecuentar son los espacios comerciales con un 89% y las salas no comerciales con un 11%. Los principales motivos señalados para no acudir a espectáculos de ballet o danza son el escaso interés (39%), la poca oferta (20%), poca información (10%) y el precio (10%).

Figura 13. Distribución porcentual de frecuencia de asistencia a la opera



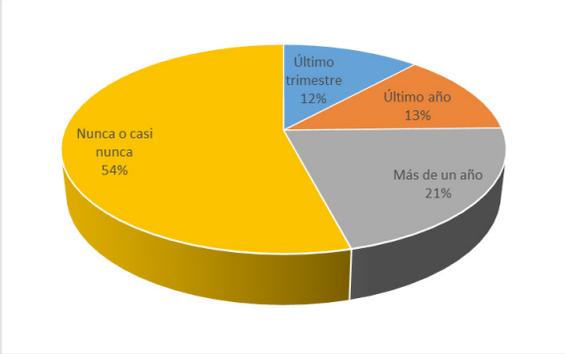
Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Conciertos de música clásica

El 25% de la población asistió en el último año a un concierto de música clásica, un 14% de mujeres y un 11% de varones. Entre los géneros musicales pre-

feridos destaca la orquesta sinfónica (49%), coro o grupo coral (22%), solista (21%), recital lírico (5%) y grupo de cámara (3%). Los recintos frecuentados de esta actividad son los espacios comerciales con un 50%, los no comerciales con un 44% y centros universitario con un 6%. Entre los principales motivos señalados para no acudir a los conciertos de música clásica son el escaso interés (27%), la poca oferta (20%) y los elevados precios (15%).

Figura 14. Distribución porcentual de frecuencia a conciertos de música clásica

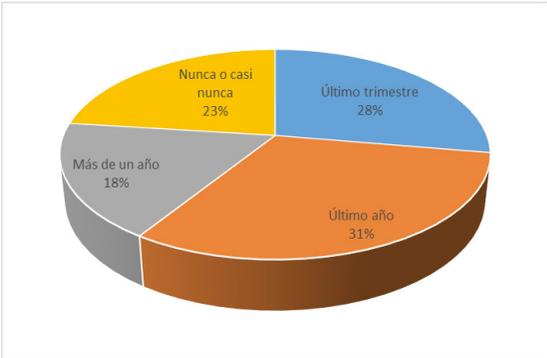


Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Conciertos de música actual

Las tasas de asistencia a conciertos de música actual (59%) duplican a las de la música clásica, un 37% de mujeres y un 22% de varones. Entre los géneros musicales preferidos sobresalen las rancheras (18%), rock español e inglés (18%), pop español e inglés (17%), reggaetón (11%), música andina ecuatoriana (7%) y tropical, merengue y salsa (5%). Con respecto al carácter de los espacios donde se desarrollan los conciertos, un 52% acude a recintos no comerciales, un 44% a los comerciales y un 3% a centros universitario. Los principales motivos por los que acuden a conciertos de música actual se centran son el elevado precio (36%), la disponibilidad de tiempo (15%), por no tener con quien ir o falta de interés respectivamente (10%).

Figura 15. Distribución porcentual de frecuencia a conciertos de música actual.



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN, AUDIOVISUALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

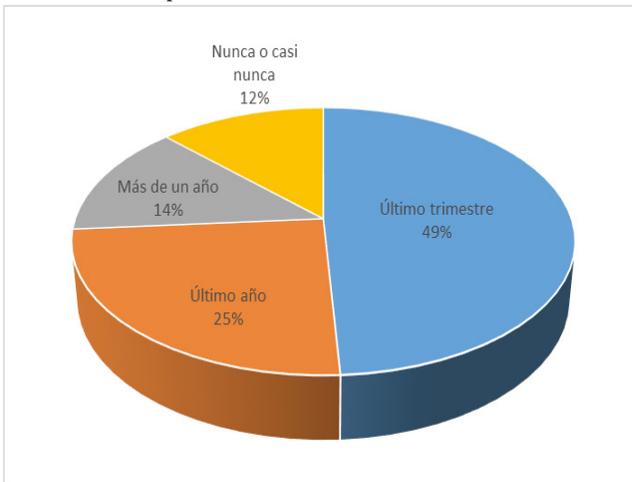
Prensa

Un 63% de los universitarios suelen leer la prensa, un 42% de mujeres y un 21% de varones. De ellos un 13% con una frecuencia diaria, un 15% solo los fines de semana y un 19% al menos una vez a la semana. Con respecto al soporte de prensa sobre información general durante el último mes, un 16% fueron lectores de prensa de papel gratuita, un 17% de prensa convencional de pago, un 13% de prensa digital gratuita y un 5% de digital de pago.

Cine

La asistencia a las salas de cines en el último año de los universitarios analizados se sitúa en el 74%, un 25% de varones y un 47% de mujeres. En cuanto a sus preferencias se inclinan por la ciencia ficción (29%), terror (17%), acción (14%) comedia (9%), dibujos animados (8%) aventura (7%), drama (6%), infantiles (5%), suspenso (4%) las películas de acción (2,2%), clásico (1%) y otros (1%). Los recintos preferenciales son los comerciales (98%) frente a los espacios no comerciales (2%). Los principales motivos señalados para no acudir al cine son los elevados precios (8%), la disponibilidad de tiempo (7%) y la dificultad que tienen de salir de sus casas (4%).

Figura 16. Distribución porcentual de frecuencia a salas de cine



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

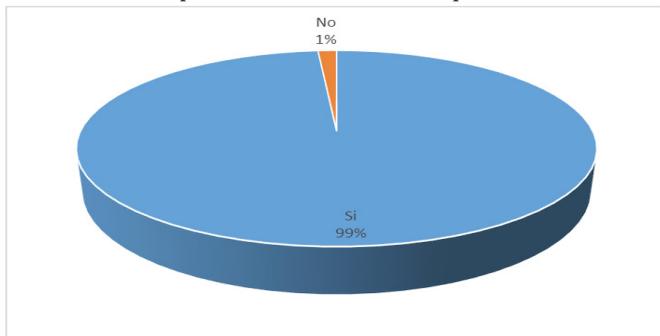
Música

El 99% de esta población suele escuchar música y un 80% con una frecuencia diaria, un 49% de mujeres y un 31% por varones. Entre los medios audiovisuales utilizados para escuchar música sobresale el celular (74%), la

radio (13%) y los reproductores de música digital (7%). Respecto al lugar en que suelen escuchar música, un 76% lo hace en casa, un 14% en el transporte público, un 6% en el coche y un 1% en la universidad.

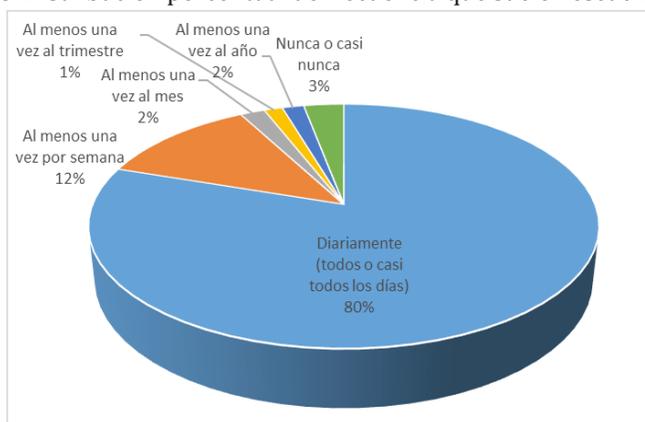
Entre los géneros musicales preferidos destacan las baladas en español o inglés (21%), pop español o inglés (23%), rock español o inglés (17%), reggaetón (12%), electrónica (7%), reggae (4%), música de despecho (3%), tropical, merengue y salsa (3%) y música andina ecuatoriana (2%).

Figura 17. Distribución porcentual de alumnos que suelen oír música



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Figura 18. Distribución porcentual de frecuencia que suelen escuchar música



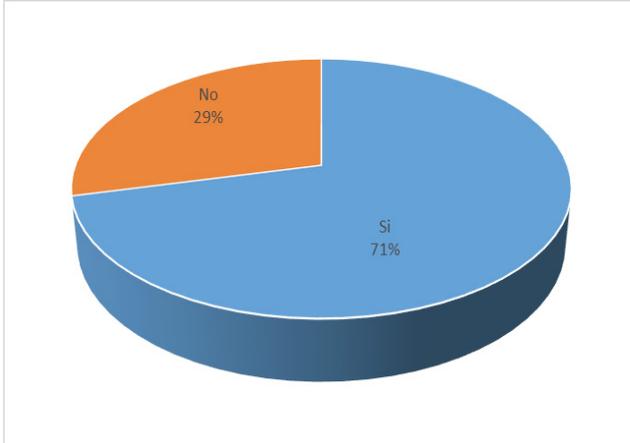
Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Televisión

Un 71% de los universitarios suele ver la televisión. Un 34% de los encuestados ve la TV diariamente (21% de mujeres y un 13% de varones) y un 30% al menos una vez a la semana (20% de mujeres y un 10% de varones). Un 76% dedica entre 1 a 2 horas de lunes a viernes a ver la TV, un 19% emplea entre tres y cuatro horas entre semana y un 4% destina entre cinco y seis horas. Mientras que en los fines de semana un 51% ocupa entre una a dos horas, un

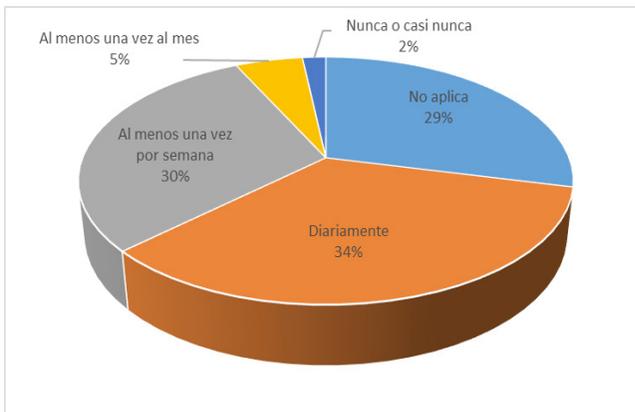
38% entre tres y cuatro horas y un 8% entre cinco y seis horas. En cuanto a la programación destacan las películas (33%), series y novelas (24%), deportes (11%), programas de entretenimiento (10%), noticias e información (8%) y programas infantiles (6%). El soporte generalizado para ver la TV es el televisor (80%), el computador (14%), el celular (5%) y la tablet (1%).

Figura 19. Distribución porcentual de alumnos que suelen ver la TV



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Figura 20. Distribución porcentual de frecuencia que suelen ver la TV



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Video

Un 100% de los universitarios suelen ver videos, un 63% de mujeres y un 37% de varones, bajo una frecuencia diaria del 77%. En cuanto a sus temáticas se encuentran los musicales (31%), las series (23%), documentales (15%) y educativos (5%). Entre los equipamientos utilizados para visionar videos destacan el celular (47%), la computadora (42%) y la tablet (3%). Los videos son obtenidos preferencialmente en internet de forma ilegal (50%), mediante servicio streaming (6%) y en tiendas de videos (5%).

Gráfica 21: Distribución porcentual de frecuencia uso de videos



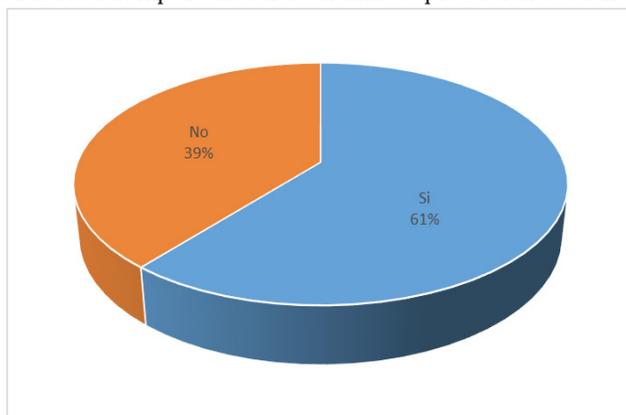
Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Radio

El 61% de los investigados suelen escuchar la radio, un 28% con una frecuencia diaria (10% hombre frente a un 8% de mujeres), un 26% al menos una vez a la semana (10% de hombre, 16% mujeres) y un 7% al menos una vez al mes (3% hombres frente al 4% de mujeres). Un 77% dedica entre 1 a 2 horas de lunes a viernes a escuchar la radio, un 13% emplea entre 3 a 4 horas a la semana, un 6% entre 5 a 6 horas y un 4% más de 6 horas.

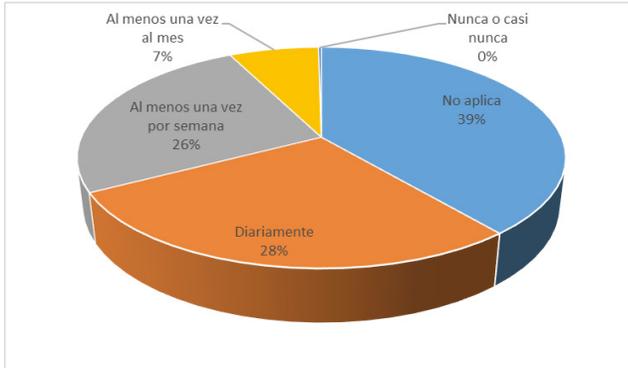
Los estudiantes universitarios analizados tienen una clara preferencia por programas musicales (45%), noticias e información (20%), programas de entretenimiento (13%), conciertos de música (9%), programas deportivos (5%) y programas culturales (5%). Un 80% de estos oyentes radiofónicos declara que suele utilizar el aparato de radio como soporte frente a un 12% que emplea el celular, un 5% la computadora, un 2% otros medios y un 1% la televisión.

Figura 22. Distribución porcentual de alumnos que suelen escuchar la radio



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Figura 23. Distribución porcentual de frecuencia que suelen escuchar la radio



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

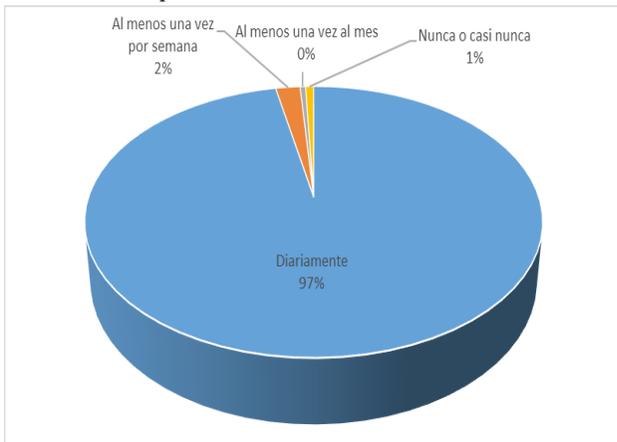
Telefonía

Un 70% del alumnado posee Smartphone, un 42% de mujeres y 28% de varones. Un 96% utiliza su Smartphone para fines académicos y un 99% para redes sociales. En cuanto a los rangos de precios de esos dispositivos, un 35% oscila entre 100 a 199 dólares, un 30% entre los 200 a 299 y 13% entre los 300 a 399 y un 7% entre los 400 a 499 dólares. El 78% tiene contratado un plan de datos de telefonía celular y el gasto mensual se sitúa hasta veinte dólares un 86% y entre veinte y treinta dólares un 11%. Con respecto al número de horas diarias empleado en el uso del smartphones, el 31% dedica entre 3 a 4 horas, un 28% más de 6 horas y un 24% entre 5 a 6 horas diarias.

Internet y computador

Un 92% de los universitarios dispone de acceso a internet y un 97% se conectan diariamente, un 61% de mujeres y un 36% de varones.

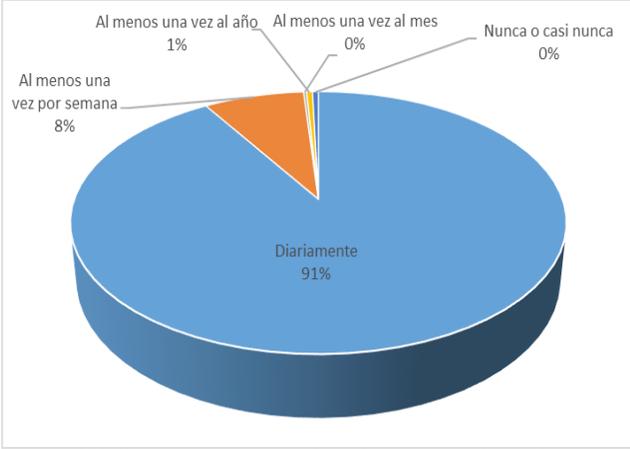
Figura 26. Distribución porcentual de frecuencia de conexión a Internet



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

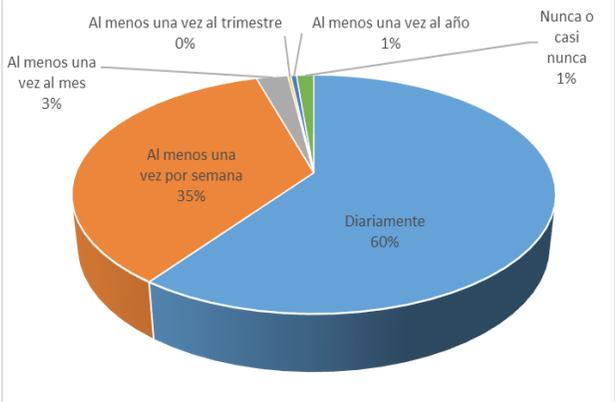
Un 91% de la población analiza suele utilizar el computador con una frecuencia predominantemente diaria por motivos de estudio (mujeres un 57% y varones 34%). Mientras que por otros motivos se distribuye entre una frecuencia diaria de un 33% de mujeres y un 27/% de varones. Un 34% de los estudiantes encuestados manifiestan haber comprado una computadora en el último año por motivo de estudio y un 13% por otros motivos.

Figura 24. Distribución porcentual del uso de computador por motivo de estudio



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

Figura 25. Distribución porcentual de uso del computador por otros motivos



Fuente: Encuesta de hábitos y prácticas culturales UNAE, 2018. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La Universidad Nacional de Educación de Ecuador es un centro universitario de reciente creación, apenas cuenta con tres años de existencia, y hace unos meses, en febrero de 2018, incorporaba una nueva oferta de licenciatura, Educación en Artes. No obstante en el organigrama general de ese centro

universitario no se contempla un departamento de extensión universitaria. De modo que una de las sugerencias a considerar por parte de los órganos rectores sería la posibilidad de creación de un área de gestión y planificación en materia cultural.

Desde otra perspectiva este trabajo ha puesto de manifiesto la inexistencia de indicadores y estudios sobre consumo, hábitos y prácticas culturales en el contexto universitario ecuatoriano. Tras esa constatación previa surgía esta propuesta de investigación que tiene como objeto cubrir esa laguna existente para analizar la población estudiantil universitaria con la pretensión de obtener un perfil cultural de su alumnado, como un primer paso para posteriores estudios. No se trata, por tanto, tan solo de obtener indicadores de un fotograma estático sino profundizar en el contexto social universitario y redefinir sus procesos de formación en función a lo que se pretende alcanzar, como su aporte al contexto social y preguntarse dentro y fuera del campus universitario sobre la gestión cultural, su consumo, las ofertas culturales, sus infraestructuras, programación y gestión en los ámbitos culturales pero también otros aspectos políticos y el marco de relaciones productivas de las industrias culturales, etc., que conforman los componentes culturales en el contexto sociohistórico actual.

Esta primera radiografía que se presenta una leve aproximación general sobre indicadores de consumo, hábitos y prácticas culturales de los estudiantes de la UNAE que refleja un perfil inicial de características y tendencias que en próximos trabajos en curso se encargaran de profundizar en detalle. En cualquier caso este cuadro nos lleva a plantear una conclusión básica: la existencia de un comportamiento diferenciador entre las actividades culturales y los medios de comunicación, audiovisuales y nuevas tecnologías, donde el cine, la música, la TV, la radio, los vídeos, la computadora, internet y la telefonía inteligentes concentran mayores porcentajes de uso y consumo por parte de los jóvenes universitarios analizados.

REFERENCIAS

- Aguilar-Barceló, J. G., & Ramírez-Angulo, N. (2006). Hábitos de consumo de las tecnologías de información en los estudiantes universitarios de Tijuana. Disponible en <https://mpr.a.ub.uni-muenchen.de/4718/>
- Almaguer Covarrubias, R.; Barrios Puga, A. y Garza Mejía, E. (s/f). Patrones de consumo televisivo entre jóvenes universitarios. Disponible en <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1336/consumo-televisivo.html>
- Álvarez, V. E., Cepeda, D. M., Alvidrez, N. R., Robles, L. A. R., & Flores, M. A. B. (2015). El uso de medios digitales en internet en estudiantes universitarios. *NovaRua*, 4(7). Disponible en <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/NovaRua/article/view/22>
- Antequera Ripoll, J. (2013). *Usos sociales y hábitos de consumo de estudiantes universitarios en Facebook y Twitter y su participación social en relación con la hiperidentidad colectiva e hipertácticas de resistencia*. Disponible en <http://manglar.uninorte.edu.co/jspui/handle/10584/7392>

- Arango Aristizabal, A. M., Castañeda Ospina, L. Y., & Ramírez Osorio, L. F. (2016). Prácticas culturales que realizan mediante las tecnologías de la información y la comunicación los estudiantes de la Universidad Católica de Manizales. Disponible en <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1285/Ana%20Maria%20Arango%20Aristizabal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ariza, J. M. R., Terrón, A. M., & Barajas, E. R. G. (2011). Investigación sobre el uso de la televisión por estudiantes, de educación, de universidades hispanoamericanas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 305-323. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43518>
- Bañales, T. y Anabel, I. F. (2014). Estudio sobre hábitos de consumo cultural y musical en estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/34011/1/23075193.pdf>
- Batlle, A. A., & Micó, J. L. (2017). La universidad asincrónica: Uso de las TIC en estudiantes de periodismo. *adComunica*, (14), 163-181. Disponible en <http://www.adcomunicarevista.com/ojs/index.php/adcomunica/article/view/401>
- Ben, J. L. (2006). *Sistema de indicadores culturales de las universidades andaluzas*. Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Disponible en: <http://observatorioatalaya.es/uploads/pdf/d10a4ba647f7df6ac6d-10b057e1c29cfe9634bb9.pdf>
- Bigott Suzzarini, B. V. (2007). Consumo cultural y educación. *Revista de Investigación*, (61). Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/3761/376140375004/>
- Blas, E. S., & Mayaute, M. E. (2017). Uso de redes sociales entre estudiantes universitarios limeños. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 75-90. Disponible en <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/57>
- Cabrera Carranza, C., & Pérez Talledo, M. (2016). *Hábitos de consumo de productos audiovisuales de los estudiantes de la ciudad de Cuenca* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay). Disponible en <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/6492>
- Cabrera-Pivaral, C. E., Haro-Jiménez, L. P., Orozco-Valerio, M., Tornero-González, C. L., Báez-Báez, L., & Zavala-González, M. (2018). Prevalencia del consumo cultural, del tiempo libre y de medios de comunicación, en estudiantes de ciencias de la salud en dos universidades latinoamericanas: Guadalajara y Guatemala. *Salud Jalisco*, 4(1), 32-37. Disponible en <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=76955>
- Campos Gaibor, A. F. (2018). *Análisis socio-técnico sobre el uso comunicacional de los teléfonos inteligentes en los jóvenes universitarios, caso: Universidad Politécnica Salesiana-Campus El Girón* (Bachelor's thesis). Disponible en <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/15269>

- Canclini, N. G. (2006). El consumo cultural: una propuesta teórica. *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*, 25-50. Disponible en: http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=js9eKdJbyREC&oi=fnd&pg=PA72&dq=consumo+cultural&ots=XabGVmgnFg&sig=ZA1gHZpc_ujzbc714Zo4_u4h28#v=onepage&q&f=false
- Casillas Alvarado, M. A., Molina Roldán, A. & Colorado Carvajal, A. (2011). Usos del tiempo de los estudiantes universitarios. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1087.pdf
- Casillas Alvarado, M. A., Ramírez Martinell, A., & Ortega Guerrero, J. C. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa (México, DF)*, 16(70), 151-175. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732016000100151&script=sci_arttext&tlng=en
- Casillas, M. Á., Garay, A. D., Vergara López, J., & Puebla Rangel, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/140/14001109/>
- Casillas, M., Colorado, A., Molina, A., & Ortega, J. C. (2014). Las preferencias musicales de los estudiantes de la Universidad Veracruzana. *Sociológica (México)*, 29(81), 199-225. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732014000100006
- Castellano Gil, J. M. González Arteaga, M. C., Reiban Garnica, D. & Fajardo Pucha, A. F. (2018). Habits and cultural practices at the National University of Education of Ecuador. 5th ERMI International Conference on Social Issues, Social Work and Social Sciences (ERMI-SSS 2018), México, 2018.
- Castellano Gil, J. M., & Alcívar Galarza, C. E. (2015). Percepción social de la cultura en el cantón Machala, Ecuador. *Culturales*, 3(2), 113-149.
- Castellano Gil, J. M., García López, P. A. & Alcívar Galarza, C. E., (2016). Hábitos y prácticas culturales en Machala 2014. Ed. Archivo Histórico Municipal de Colima (México). Disponible en: http://www.culturas-contemporaneas.com/libros/Machala_V3.pdf
- Castellano Gil, J. M., González Arteaga, M. C., Reiban Garnica, D. & Fajardo Pucha, A. F. (2018). A study about students' knowledge at the National University of Education of Ecuador Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). 5th ERMI International Conference on Social Issues, Social Work and Social Sciences (ERMI-SSS 2018), México, 2018.
- Castellano Gil, J.M. (2018) Historia de vida: una propuesta didáctica y de iniciación a la investigación desarrollada en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (2016-2017)". III Jornadas de Reflexión sobre la Enseñanza de la Historia organizada por la Academia Nacional de la Historia y la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, 22 y 23 de febrero de 2018.
- Castellano Gil, J.M. y Reiban Garnica, D. (2018). Indicadores culturales en el contexto universitario: un caso de estudio en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador. En fase de arbitraje.

- Castellano Gil, J.M., Stefos, E., S., Sánchez M., Torres Orellana, K. & Reiban Garnica, D. (2018). Un caso de estudio sobre hábitos y prácticas culturales en tres universidades ecuatorianas: UC, UDA y UNAE. En fase de arbitraje.
- Castellano Gil, J.M., Stefos, E., S., Sánchez M., Torres Orellana, K. & Reiban Garnica, D. (2018). Un caso de estudio sobre conocimiento previo en tres universidades ecuatorianas: UC, UDA y UNAE. *Revista Estudios Pedagógicos*. Aceptada su publicación.
- Castellano Gil, J.M., Stefos, S., Orosz, A. & Reiban Garnica, D. (2018). Prior knowledge, habits and practices educational-cultural: a case of study in the UNAE. En fase de arbitraje.
- Córdova, L. H. (2012a). Consumo y prácticas culturales de la comunidad universitaria de una universidad mexicana. Disponible en: http://aeic-2012tarragona.org/comunicacions_cd/ok/58.pdf
- Córdova, L. H. (2012b). Educación y consumo cultural: una aproximación a los públicos universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, (44), 171-196. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17162012000100006&script=sci_arttext&tlng=en
- Córdova, L. H., & Corpus, R. S. (2008). La importancia de la difusión cultural en la educación, consumo y prácticas culturales de la comunidad universitaria de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Question*, 1(19). Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Lucila_Hinojosa_Cordova/publication/46059640_Educacion_consumo_y_practicas_culturales_de_la_comunidad_universitaria_de_la_Universidad_Autonomade_Nuevo_Leon/links/0c960519f759db16e1000000.pdf
- Crovi Druetta, D. & López González. R. (2014). Interacción en redes sociales digitales jóvenes estudiantes y trabajadores describen sus prácticas. Disponible en <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/GT4-Delia-Crovi-y-Roc%3ADo-L%3B3pez-GT4.pdf>
- Danta, R. (2009). TV y capitalización del tiempo de ocio. La programación como medio de producción. *Revista Latina de Comunicación Social*, 12(64). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/819/81911786047/>
- De Garay, A. (2016). La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. In *Congresos CLABES*. Disponible en: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/925>
- Fernández-Villa, T., Alguacil Ojeda, J., Almaraz Gómez, A., Cancela Carral, J. M., Delgado-Rodríguez, M., García-Martín, M. & Valero-Juan, L. F. (2015). Uso problemático de internet en estudiantes universitarios: factores asociados y diferencias de género. *Adicciones*, 27(4). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/2891/289143390004/>
- Flores Gutiérrez, M. Á., Cárdenas Becerril, L., Hernández Díaz, M., Román, M. F., Stadthagen Gómez, H., & González Ramírez, A. (2009). El consumo cultural de los estudiantes de la UAEMEX. Una aproximación. *Tiempo de Educar*, 10(20). Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/311/31112987006/>

- Flores-Gutiérrez, M. Á., Stadthagen-Gómez, H., & Reyes-Parrales, N. (2014). Una mirada al capital cultural de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Contribuciones desde Coatepec*, (27). Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/281/28133880007/>
- García Benítez, C. (2006). Prácticas sociales y consumos culturales, un acercamiento a la juventud universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 35(139). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/604/60413909/>
- García, M. I., & Díaz, C. G. (2012). Radiografía del consumo de medios de comunicación en estudiantes universitarios. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10(3), 100-115. Disponible en <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/212>
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, (7), 48-59. Disponible en <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359>
- Gómez González, S., Riverón Hernández, K., Griñán, M. J., León, M., & Yarenis, D. (2017). Prácticas culturales en jóvenes universitarios cubanos. *Revista Trilogía*, 9(16). Disponible en: <http://itmojs.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/949/853>.
- Guzmán, A., & Rommel, S. (2013). Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 42(165), 171-176. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602013000100010&script=sci_arttext&lng=pt
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 79-92. Disponible en <http://revistas.um.es/reifop/article/view/204071/0>
- Hinojosa, Y. (2017). El consumo audiovisual de los jóvenes universitarios. *Atenas*, 1(37), 77-92. Disponible en <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/282>
- Hueros, J. D., Hueros, A. M. D., & López, S. R. (2016). Las descargas de contenidos audiovisuales en Internet entre estudiantes universitarios. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (48), 49-57. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5563115>
- Huertas Hurtado, C. A., Caro Cadavid, D., Vásquez Sánchez, A. M., & Vélez Porras, J. S. (2008). Consumo cultural y uso del tiempo libre en estudiantes lasallistas. *Revista lasallista de Investigación*, 5(2). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/695/69550206/>
- López González, R., & Anaya Rodríguez, R. (2016). Estudiantes universitarios interactuando en red: ¿nuevos escenarios de interacción, expresión y participación ciudadana? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/4575/457545337004/>
- López, A. (2016). Estudiantes universitarios y apropiación de Internet. Formas de participación en la región novena del Conurbano bonaerense. Disponible en <http://redcomunicacion.org/wp-content/>

- uploads/2017/08/L%C3%B3pez-Adri%C3%A1n-Estudiantes-universitarios-y-apropiaci%C3%B3n-de-Internet.-Formas-de-participaci%C3%B3n-en-la-regi%C3%B3n-novena-del-Conurbano-bonaerense.pdf
- Martínez Carrión, J., Urrunaga Ramírez, J. E., Martínez Carrión, L. T., Ramos Verdi, G. O., Granados, V., & Luswin, J. (2018). Uso de internet y las habilidades sociales de estudiantes universitarios en zonas rurales de Chimbote. Disponible en <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/61>
- Nava Gómez, G. N., & García Ávila, C. (2009). Análisis de la cultura lectora en alumnos universitarios. *Educación*, 33(1). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/440/44015082004/>
- OEI (2014). Encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales 2013. Disponible en: www.oei.es/xxivcie/encuestalatinamericana2013.pdf
- Osorio Cámara, M., Molero Jurado, M., Pérez Fuentes, M., & Mercader Rubio, I. (2014). Redes sociales en internet y consecuencias de su uso en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/3498/349851785058/>
- Paspuel Bastidas, E. G., & Palacios Vásquez, P. D. (2018). *Los estudiantes de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC) y el uso de plataformas digitales para el acceso a la información, eventos y noticias* (Bachelor's thesis). Disponible en <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/7756>
- Pérez, P. A., Covarrubias, L. P. C., & Cruz, P. D. A. (2014). El consumo editorial. Hábito de lectura en universitarios del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. *Contextos educativos: Revista de educación*, (17), 109-122. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690360>
- Pimentel, B. M. P., & Garay, J. P. (2017). Estudio comparativo sobre el consumo cultural de los universitarios de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad San Martín de Porres 2017. Disponible en http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/9016/Portocarrero_PM.pdf?sequence=1
- Pini, M., Musanti, S., Kaufman G. & Amaré, M. (2012). Consumos culturales digitales: jóvenes argentinos de 13 a 18 años. Disponible en http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/TIC_ConsumosCulturalesPARAokFINAL1.pdf
- Plúas, C., & Lisseth, S. (2017). *Análisis del hábito de lectura en la formación profesional de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Guayaquil, período 2015-2016*. Disponible en <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/18218>
- Quintero Rivera, M. (2008). Hábitos y consumo cultural de la comunidad universitaria del Recinto de Río Piedras. Disponible en <https://mapacultural.files.wordpress.com/2008/05/habitos-consumo-cultural-upr.pdf>

- Rebaza, L. C., & Ruiz, J. C. (2017). Niveles de hábitos de lectura en alumnos de maestría de las sedes Ica y Pisco de la Universidad César Vallejo, 2015. *SCIENDO*, 18(2). Disponible en <http://www.revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/1354>
- Restrepo Gómez, B., Román Maldonado, C., & Londoño Giraldo, E. (2014). Evaluación diagnóstica inicial en programas de educación superior virtual de la Católica del Norte Fundación Universitaria. Estudio cuasiexperimental Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 34. 60-77. Disponible en: <http://200.24.17.68:8080/jspui/bitstream/123456789/218/1/Bernardo%20Restrepo.pdf>
- Ríos Ariza, J. M., Matas Terrón, A., & Gómez Barajas, E. R. (2014). Estudio sobre frecuencia del consumo de cine en estudiantes universitarios hispanoamericanos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (45). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/368/36831300012/>
- Rodríguez Suárez, J., & Agulló Tomás, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/727/72711202/>
- Rojas, D. G., Jiménez-Fernández, S., & Rodríguez, R. M. S. (2018). Gestión del tiempo y uso de las TIC en estudiantes universitarios. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/63143>
- Roldán, A. M. (2013). Consumo cultural: deseos y realidades. El caso de los estudiantes de la Universidad Veracruzana. Disponible en https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33795108/Consumo_cultural._Deseos_y_realidades_%28Capitulo%29.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522177470&Signature=o9nZqEQESgSrObjlMxwLaHnFQvQ%-3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D-Consumo_cultural_deseos_y_realidades._El.pdf
- Roldán, A. M., Alvarado Casillas, M. A., & Carvajal, A. C. (2011). Relación entre el capital cultural y el consumo cultural de los estudiantes universitarios. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1091.pdf
- Romero Forteza, F., Carrió-Pastor, M. L., & Yang, Q. (2016). Hábitos de consumo TIC de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo entre China y España. Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64942>
- Romero, G. H., & Quintanar, M. S. L. A. (2015). La investigación en universitarios tabasqueños y su relación con el internet. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (3), 25-35. Disponible en <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1441>
- Romero-Rodríguez, L. M., & Aguaded, I. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia*, 23(70), 35-57. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000100035

- Rosas Mantecón, A. (2002). Los estudios sobre consumo cultural en México. Disponible en http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/356/RosasM_Estudios_consumoCultural_Mex.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rosas Mantecón, A. (2012). Presentación. *Alteridades*, 22(44), 3-8. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-70172012000200001&script=sci_arttext
- Rosas Mantecón, A. (2012). Públicos de cine en México. *Alteridades*, 22(44), 41-58. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172012000200004
- Ruano, L. E., Congote, E. L., & Torres, A. E. (2016). Comunicación e interacción por el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales virtuales en estudiantes universitarios. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (19), 15-31. Disponible en http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1646-98952016000300003&script=sci_arttext&lng=en
- Sánchez Pizarro, C. M. (2014). *Prácticas de consumo audiovisual en internet en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín*. Disponible en <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/1444>
- Sandoval, N. (2017). Diagnóstico acerca del uso del ocio y el tiempo libre entre los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/1350/135052204013/>
- Santamaría, D., & Yurén, T. (2010). Cultura digital en estudiantes universitarios: primera fase de un estudio de caso. In *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales*. Universidad de Sevilla. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/56791>
- Sanvicén Torné, P., & Molina Luque, F. (2015). Efectos del uso de internet como fuente principal de información. Evidencias en estudiantes de primer curso universitario. *Prisma Social*, (15). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/3537/353744533010/>
- Suárez Domínguez, J. L., & Alarcón González, J. F. (2015). Capital cultural y prácticas de consumo cultural en el primer año de estudios universitarios. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 37(1). Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/4575/457544923004/>
- Suing, A., Ordóñez, K., & Ortiz, C. (2018). El consumo de radio y televisión de los estudiantes universitarios del Ecuador. Disponible en [https://www.researchgate.net/profile/Suing_Abel/publication/322603611_El_consumo_de_radio_y_televisión_de_los_estudiantes_universitarios_del_Ecuador/links/5a626ea94585158bca4c55ce/El-consumo-de-radio-y-televisión-de-los-estudiantes-universitarios-del-Ecuador.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Suing_Abel/publication/322603611_El_consumo_de_radio_y_television_de_los_estudiantes_universitarios_del_Ecuador/links/5a626ea94585158bca4c55ce/El-consumo-de-radio-y-televisión-de-los-estudiantes-universitarios-del-Ecuador.pdf)
- Sunkel, G. (2006). *El consumo cultural en América Latina: construcción teórica y líneas de investigación*. Convenio Andrés Bello. Disponible en <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=js9eKdJbyREC&oi=fnd&pg=PA9&dq=USO+DEL+TIEMPO+Y+CONSUMO+CULTURAL+DE+LOS+ESTUDIANTES+UNIVERSITARIOS&ots=XcdEZlnlHc&sig=bALPFP8-jbtrPnL-izq-ET2f6R0#v=onepage&q&f=false>

- Terrazas-Bañales, F., Lorenzo, O., & González-Moreno, P. (2017). Consumo musical de estudiantes universitarios de México. Una comparación entre alumnos de distintas facultades de una universidad mexicana. *Revista Electrónica de LEEME*, (32). Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9853>
- Urquiza, Q., & Adela, E. (2017). Frecuencia de acceso y uso de los servicios de internet por estudiantes Universitarios de la Escuela Profesional de Sociología-UNA Puno 2015. Disponible en <http://tesis.unap.edu.pe/handle/UNAP/6115>
- Velásquez Benavides, A. V., & Paladines Galarza, F. Y. (2011). Uso de otras formas de comunicación. Consumo de medios en los estudiantes universitarios. Análisis de internet y teléfono móvil-caso UTPL. *Razón y palabra*, 16(77). Disponible en <http://www.redalyc.org/html/1995/199520010101/>
- Vergara Quintero, M. D. C., Cerezo Correa, M. D. P., Cifuentes Aguirre, O. L., Nieto Murillo, E., & Parra Sánchez, J. H. (2009). Consumo de medios masivos de comunicación en estudiantes universitarios de Manizales. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 14(1). Disponible en <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=ADOLEC&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=539807&indexSearch=ID>
- Villegas, J. C. S., & Álvarez, J. C. (2015). Cambios en los patrones de consumo entre los estudiantes de periodismo: de prosumidores mediáticos a profesionales de la información. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 21(1), 615. Disponible en <https://search.proquest.com/openview/4cc6337d53b53262b16b5a7fbcde5d01/1?pq-origsite=gscholar&cbl=55463>
- Güell Villanueva, P., Morales Olivares, R., & Núñez, T. P. (2011). Tipología de prácticas de consumo cultural en Chile a inicios del siglo XXI: mismas desigualdades, prácticas emergentes, nuevos desafíos. *Universum (Talca)*, 26(2), 121-141.

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE TECNOLOGÍAS DIGITALES Y REDUCCIÓN DE LA BRECHA DIGITAL EN AMÉRICA LATINA

María Belén Toledo, Universidad Nacional de La Rioja y Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Argentina

Palabras clave: sociedad de la información; políticas educativas; brecha digital; gestión educativa

INTRODUCCIÓN

En la Posmodernidad se asiste a un nuevo tipo de sociedad que diversos autores denominan “Sociedad de la Información”, donde se visualizan importantes cambios en el acceso y distribución del conocimiento. En ella, los ciudadanos que poseen destrezas para usar y apropiarse de las tecnologías digitales son quienes tienen más oportunidades de gozar de una participación plena en la sociedad, debido a que su uso significativo permite la adquisición y acumulación de capital humano, físico, social y ciudadano, coadyuvando a la autonomía en la búsqueda y procesamiento de información, optimizando las posibilidades de insertarse al mercado de trabajo, de ampliar las redes de interacción y aumentar los medios para ejercer derechos. En contraste, los sectores de menores ingresos tienen mayores dificultades para acceder a los recursos tecnológicos, por lo que las posibilidades asociadas a su uso pueden llegar a verse vedados para ellos. Así, la denominada “brecha digital” en América Latina se ensancha si se deja librado el acceso de las tecnologías al mercado, lo que entraña serias amenazas de exclusión social para algunos sectores de la población.

Lo anteriormente mencionado habla de que, para el caso de América Latina, las políticas públicas deben adoptar un enfoque regional cuyo desafío está dado en la inclusión digital, valiéndose del campo educativo como medio privilegiado de ampliación de oportunidades. Teniendo en cuenta ello, a lo largo de este trabajo se abordarán las particularidades de las políticas públicas educativas de inclusión digital de América Latina y Argentina, explorando algunos componentes que podrían optimizar el logro de sus objetivos.

LA EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO DE POSMODERNIDAD

Antes de iniciar, es pertinente aclarar que, a pesar de los debates teóricos existentes en torno a los tipos estatales, en el presente trabajo se opta por utilizar la categoría conceptual que sigue, por entender que se adecua a la realidad vivenciada en el medio local, y, sobre todo, porque tiene su incidencia en la cotidianeidad que se vivencia en el sistema escolar.

Se plantea el desarrollo de ese tópico desde el Estado Nación, caracterizado como aquel en el que “el lazo social moderno está basado en la ficción del

ciudadano, en la ficción de las naciones, en la historia como ordenadora de la identidad, en la representación como dispositivo de funcionamiento, y fundamentalmente basado en la idea de progreso” (Lewkowicz, 2004, p. 57). Reforzando esa idea, Mann (2011) sostiene que es el “Estado que reivindica la soberanía formal sobre sus territorios y una legitimidad basada en el pueblo o la nación que los habitaba. Esto es lo que entendemos por Estado Nación” (Mann, 2011, p. 298).

En el Estado Nación, el lazo social tiene al ciudadano como soporte subjetivo, y la subjetividad de ese ciudadano está profundamente marcada por las prácticas escolares, electorales y de comunicación propias de esos Estados. El sujeto, así, es sujeto instituido, forjado por las prácticas institucionales, y, al ser producto de ellas, también es el “sujeto esperado”¹ por las mismas. Los ciudadanos tienen conciencia de una historia en común, que es fundamento de su sentir nacional y que le otorga legitimidad. Así, “el ciudadano es el tipo de sujeto forjado por un Estado que enuncia que la soberanía emana del pueblo, el tipo instituido resultante del principio revolucionario de igualdad ante la ley” (Lewkowicz, 2004, p. 76)

Sin embargo, en la actualidad se constata que las condiciones que sostenían al Estado Nación sufrieron un gran cambio, o cuando menos, se ven degradadas, y esa degradación trae aparejada cierta cuota de incertidumbre, ya que las certezas sobre las que antes se apoyaban las instituciones perdieron su capacidad de sostenimiento. Así, “la caída de esos tópicos, el descredito general que los impugnó como valores y los acreditó como mitos es lo que abre, en el campo del lazo social, eso que se suele llamar posmodernidad” (Lewkowicz, 2004, p. 45)

Al respecto, Mann (2011) afirma que, existe una serie de argumentaciones respecto al estatuto de esta nueva época histórica, que van desde autores que consideran que existió un cambio radical de las condiciones de vida, lo que hace que efectivamente se constituya la presencia de una nueva época posmoderna, hasta quienes se ubican del otro lado, y prefieren ser más cautos expresando que existen diferentes grados de continuidad de las condiciones estatales, y no cambios rotundos, por lo que utilizan términos como “modernidad tardía” o “capitalismo tardío” para referirse a la época actual. Si bien no se realizará una exposición detallada de esos planteos por exceder los objetivos de este trabajo, si se sostiene que respecto a los mismos existe un acuerdo general: “los cambios contemporáneos están debilitando al Estado Nación” (Mann, 2011, p. 295).

Por ello, y para reducir terminología, es necesario aclarar que se utilizará el término posmodernidad para referir a las características de la época actual. En este contexto, comienza a esbozarse otro tipo de Estado, que se define en tanto la eficacia que demuestra en el momento que opera: el Estado Técnico Administrativo. Así, este Estado “ya no representa a los ciudadanos y sus derechos. Pasa a ser eficaz cuando satisface los requerimientos coyunturales de otra figura subjetiva, que es la que hace poco tiempo tiene carta de ciudadanía en nuestra constitución. El Estado Técnico Administrativo se apoya sobre el consumidor” (Lewkowicz, 2004, p. 33)

1 El término es utilizado por Carballeda (2008), para referir a aquellos sujetos que eran forjados por el Estado Nación, y, por lo tanto, esperados por los mandatos institucionales de ese Estado.

Pero ¿Cuáles son las características de las instituciones, entre ellas la educativa, y la subjetividad que instituyen en cada uno de esos momentos históricos marcados por los tipos estatales descriptos precedentemente?

Por un lado, en los Estados Nacionales, cada una de las instituciones trabajaba sobre marcas previamente fijadas en el individuo (la escuela trabajaba sobre las marcaciones familiares, la fábrica sobre las modulaciones escolares). Es decir, “el Estado era esa instancia meta que integraba, como meta-institución, las demás entidades, sobre todo, las integraba como instituciones” (Lewkowicz, 2004, p. 171). Existía un encadenamiento institucional, una “solidaridad sistémica”² en términos de Carballada (2008), que aseguraba y reforzaba la eficacia de las operatorias institucionales. Así, la modernidad asignó funciones a la escuela, que tenían que ver con generar hábitos de disciplina, de normalización, de modo tal que su paso por allí genere seres útiles para la sociedad.

Ahora bien, la posmodernidad desdibuja las instancias meta. Comienzan a disolverse las certezas que integraban a las instituciones, por lo que las mismas alteran su sentido, ya no son las mismas que caracterizaban al moderno Estado Nación: “Transitamos entonces el pasaje de la solidez a la fluidez. La condición fluida nos induce a preguntarnos si somos capaces de habitarla, si el pensamiento es capaz de pensarla, y correlativamente, diseñar estrategias que la habiten”. (Lewkowicz, 2004, p. 175)

Así, una primera aproximación al tema sugiere, entonces, que sería necesario que los actores de la escuela sean capaces de buscar estrategias que les permitan habitarla, es decir, reconocer las características del contexto, en el que las tecnologías están presentes, para establecer caminos propios de gestión, buscando superar la rigidez, ineficiencia e ineficacia que surgen cuando se quiere seguir operando bajo pautas que ya no responden a las condiciones actuales. Según Lewkowicz (2004), el agotamiento del Estado Nación implica el desvanecimiento del suelo donde se apoyaban las instituciones (p. 46). Por lo tanto, las escuelas y las demás instituciones no son las mismas, pues las condiciones generales con las que tienen que operar no son estatales, sino mercantiles, no son estables sino cambiantes. De esta manera, “las escuelas, como instituciones nacidas y preparadas para operar en la modernidad, se desarticulan, y sin capacidad a priori de adaptarse a la nueva dinámica, se transforman en galpones, reductos hostiles donde la posibilidad de encuentro deviene, a priori, difícil” (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2014).

“La figura de la escuela como ‘galpón’ habla de un coincidir puramente material de los cuerpos en el espacio físico escolar, pero esta coincidencia material no garantiza una representación compartida por las personas” (Lewkowicz y Corea, 2004). De esta manera, el pasaje de la institución al galpón implica un supuesto: las condiciones del encuentro no están garantizadas, porque “el vínculo y el lazo social como elementos constitutivos de solidaridades se fueron diluyendo en la medida en que avanzaba la

² Término que refiere al encadenamiento institucional existente en la modernidad, donde los sujetos producidos por una institución son los esperados por la otra, y donde la posibilidad de trabajo en red resulta posible a priori.

competencia en forma desesperada” (Carballeda, 2008, p. 12). Parafraseando lo expresado por Carballeda, se afirma que las escuelas como instituciones modernas que carecen de estrategias de reconocimiento y creación frente a un contexto que es posmoderno, terminan perdiendo su capacidad de construcción del sentido de pertenencia de las personas en la institución, socavando su posibilidad de forjar las subjetividades desde la lógica disciplinaria.

A este escenario se le suma la irrupción de las tecnologías digitales en el espacio escolar, incorporación que viene de la mano de una política pública de inclusión digital que responde a un contexto signado por la denominada Sociedad de la Información. Así, es pertinente proponer herramientas de gestión que busquen responder a la realidad por la que atraviesan las organizaciones escolares, apostando por la construcción de espacios comunes de reflexión y participación sobre las prácticas con tecnologías, y que apliquen los aportes surgidos de las investigaciones en el campo de la administración pública y de la gestión educativa.

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA SOCIEDAD RED

Pozner (2008) afirma que en esta época se desarrollan una gran cantidad de cambios, caracterizados por su globalidad, velocidad y heterogeneidad, que son de tal trascendencia “que autorizan a pensar en el inicio de una nueva época; se está abriendo una nueva etapa en la historia de la humanidad” (p.13)

En efecto, en los últimos tiempos se asiste a un nuevo tipo de sociedad que diversos autores denominan “Sociedad de la Información”. Este concepto, de finales de la década de 1960, se le atribuye a Peter Drucker, retomado luego por Daniel Bell y Alan Touraine, quienes vincularon el término con las características de la sociedad posindustrial. Sin embargo, fue Jean-François Lyotard quien asume los planteos de Bell y Touraine, sosteniendo que, en la posmodernidad, la principal fuerza de producción es el conocimiento. (García, Manzione y Zelaya, 2015, pp. 146-147).

Según Castells (1997), citado por Sunkel, Trucco y Espejo (2014), la sociedad de la información se caracteriza por “su organización en redes, (...) por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo” (p. 20)

Gros (2004) enfatiza su análisis en los cambios en el acceso y distribución del conocimiento, visibilizados en el nuevo modelo de sociedad con respecto a la sociedad industrial: “de un conocimiento centralizado en personas (expertos) y lugares específicos se ha pasado a un conocimiento distribuido” (p. 3). En el mismo sentido, “el conocimiento se transmitía a partir del lenguaje y los textos escritos. Actualmente las fuentes del conocimiento son mucho más variadas y el acceso a la información es mucho más rápido y descentralizado” (Gros, 2004, p.3). Hasta se produjo un cambio generacional, ya que en la sociedad industrial eran los adultos quienes eran depositarios del saber y lo transmitían a los más jóvenes. En cambio, hoy son

estos últimos quienes acceden a determinados conocimientos, a los que las generaciones adultas no tienen alcance (Gros, 2004, p.3).

De este modo, la sociedad de la información impulsa cambios en el mundo, potenciados principalmente por el uso intensivo de las nuevas tecnologías que permiten crear y divulgar información de manera rápida y masiva, incrementando las posibilidades de acceso a la misma, evolucionando paulatinamente hacia una sociedad del conocimiento. Esto “está transformando a tal punto la sociedad contemporánea, que modifica aceleradamente la forma en la que la gente trabaja, vive e interactúa” (García et al., 2015, p. 147).

Sobre esto último, Castells (1997,2001), citado por Lugo y Kelly (2011), sostiene que, en realidad, el uso de la información y el conocimiento fue de vital importancia en todas las etapas históricas (p.27). Por ello, acuña el término de “sociedad red”, que presenta su faz distintiva en el hecho de que “con el aumento en las capacidades de transmisión de la información y masificación del uso de las TIC se hizo posible una estructura de la sociedad en forma de “red”, en oposición a la configuración burocrática/racional/jerárquica tan característica hasta mediados de siglo XX” (Lugo y Kelly, 2011, p. 27).

LA BRECHA DIGITAL

En este contexto, los ciudadanos que posean destrezas para usar y apropiarse de las tecnologías son quienes tienen más oportunidades de gozar de una participación plena en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Kaztman, 2010, p.5). Esto debido a que el uso significativo de las mismas permite la adquisición y acumulación de capital humano, físico, social y ciudadano, pues coadyuva a la autonomía en la búsqueda y procesamiento de información, optimiza las posibilidades de insertarse al mercado de trabajo, permite ampliar las redes de interacción y aumentar los medios para ejercer derechos (Kaztman, 2010, p.6).

Resulta claro, entonces, que los sectores de menores ingresos tienen mayores dificultades para acceder a los recursos tecnológicos adquiriéndolos en el mercado, por lo que las posibilidades y activos asociados a su uso pueden llegar a verse vedados para ellos. (Kaztman, 2010, p.6)

En consecuencia, la denominada “brecha digital” en América Latina se ensancha si se deja librado el acceso de las tecnologías al mercado (Kaztman, 2010, p.6). Tomando lo afirmado por este autor, Sunkel et al. (2014) afirman que “esa desigualdad entraña serias amenazas de exclusión social y un desafío a los fundamentos de la integración de las sociedades, lo que exige una vigorosa presencia estatal en la universalización de las oportunidades de acceso a las nuevas tecnologías” (p.44)

Es así que una gran cantidad de Estados de todo el mundo se interesaron por conducir a sus sociedades hacia los umbrales de la Sociedad de la Información, existiendo diversas concepciones sobre la forma de utilización de las tecnologías en un Estado: el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y el desarrollo con las TIC (Sunkel et al., 2014, p. 15). Esa última visión, promueve el uso de las tecnologías como “medio para garantizar un desarrollo social, humano y económico más inclusivo”

(Sunkel et al., 2014, p. 15), siendo, el sector educativo, un ámbito estratégico de acceso masivo a las tecnologías digitales.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS A NIVEL LATINOAMERICANO

Tamayo Sáez (1997), citado en un informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), definió a las políticas públicas como “un proceso que involucra al conjunto de objetivos, decisiones, y acciones que lleva a cabo un gobierno, para abordar la resolución de problemas que atañen a los ciudadanos en un contexto determinado” (p.40)

En ese sentido, en América Latina, aproximadamente desde 1970 se realizaban iniciativas estatales aisladas que buscaban explorar las potencialidades de las tecnologías digitales, pero fue recién iniciada la década de 1990 que comenzaron a surgir verdaderas políticas públicas de TIC (Sunkel et al., 2014, p. 27).

Ahora bien, en un contexto en el que los Estados a escala mundial advertían la importancia de concertar esfuerzos para insertarse a la Sociedad de la información, y se organizaban celebrando las Cumbres Mundiales de la Sociedad de la Información, que fueron referidas en un apartado anterior, los países latinoamericanos evidenciaron que sería necesario que sus iniciativas respondan a un enfoque regional, que les permita acceder al nuevo modelo de sociedad aprovechando plenamente las potencialidades del mundo digital. Así, esta inquietud sería advertida en las reuniones del Grupo de Tareas sobre las tecnologías de la información y de las comunicaciones de las Naciones Unidas, que tuvieron lugar entre los años 2001 y 2003 (Sunkel et al., 2014, p. 21). Por ello, surge el Plan de Acción Regional sobre la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe (Elac), que persigue “una función de intermediación entre las metas de la comunidad internacional, acordadas en el marco de los objetivos de Desarrollo del Milenio y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, y las necesidades de los países de la región” (Sunkel et al., 2014, p. 22).

El mencionado plan de acción propone que, para el caso de América Latina, y aún a pesar de la heterogeneidad de sus países, las políticas las TIC se conciben más allá de su dimensión tecnológica, entendiendo a las tecnologías como “instrumentos del desarrollo económico y social” (Sunkel et al., 2014, p. 22). Esas políticas de tecnologías digitales tienen por objetivo fundamental conducir a los países hacia los umbrales de la sociedad de la información, y son definidas en un documento de la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe -CEPAL (2007), citado por Sunkel et al., (2014), como las iniciativas estatales que “abordan cuestiones de masificación del acceso a las TIC, capacitación de los recursos humanos y generación de contenidos y aplicaciones electrónicas en los diversos sectores de la sociedad, pero, principalmente, el gobierno, el sector productivo, la educación y la salud” (p.25).

Como el presente trabajo hace foco en las políticas públicas de tecnologías digitales en el sector de la educación, se afirma que, en ese ámbito, los

gobiernos exploraron acciones de uso de las TIC desde 1970, incluyendo en los primeros proyectos el uso de la radio y la televisión, con el objetivo de extender la cobertura del sistema educativo, para luego incorporar paulatinamente desde computadoras con conexión a internet hasta dispositivos móviles (Sunkel et al., 2014, pp. 27-28). En las próximas décadas, las políticas públicas de tecnologías digitales en el sector de educación fueron variando en sus objetivos: así, desde 1980 hasta mediados de 1990 se buscó optimizar la enseñanza y el aprendizaje por medio del uso de las computadoras, y luego de ese periodo, las acciones viraron procurando extender el acceso de las tecnologías a los estudiantes, haciendo especial hincapié en los sectores de menores recursos económicos. (Sunkel et al., 2014, p. 28).

Es así como los Estados reconocían la importancia de su aporte para democratizar el acceso a las tecnologías, entendiendo que existía una gran desigualdad en cuanto a las posibilidades de adquirir dispositivos tecnológicos de los grupos económica y socialmente más vulnerables. En este sentido, es conveniente recordar lo expresado por Kaztman (2010), quien afirma que “la brecha digital entre estratos socioeconómicos se amplía cuando la difusión de las TIC queda librada a la dinámica del mercado” (p.6).

Teniendo en cuenta esa brecha digital existente, es que se comprende cabalmente la importancia que tienen en América Latina las políticas públicas que buscan universalizar el acceso a las tecnologías, siendo el sector educativo la “principal (sino la única) institución del Estado con aptitud para disociar orígenes sociales” (Kaztman, 2010, p.6), y ampliar las oportunidades para que cada vez más ciudadanos puedan participar plenamente de la sociedad de la información.

Para Oscar Valiente (2010), citado por Marés Serra (2012), las políticas públicas de tecnologías digitales en educación de los países latinoamericanos persiguen fundamentalmente “que las generaciones jóvenes adquieran destrezas y competencias basadas en las TIC; que se reduzca la brecha digital entre individuos y grupos sociales; que se mejoren las prácticas educativas y los logros académicos” (pp.9-10)

Para el logro de esos objetivos, a mediados de la década del 2000 se fue instaurando paulatinamente la tendencia de adoptar como instrumentos tecnológicos claves en las políticas públicas del sector, a las computadoras personales de bajo costo de mercado que eran especialmente pensadas para su uso educativo (Sunkel et al., 2014, p. 29). Estas surgieron gracias al aporte de Nicholas Negroponte, quien, en 2004, presentó en el Foro Económico Mundial de Davos y en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, el programa *One Laptop Per Children (OLPC)*, basado en la producción de computadoras con las características arriba mencionadas para ser usadas en países emergentes (Marés Serra, 2012, p.12). Esta iniciativa generó gran adhesión, “en particular en Uruguay, Perú, Argentina, México, Nicaragua, Haití y Paraguay (...) [aunque otros países latinoamericanos] eligieron otras opciones de políticas y paquetes tecnológicos [ofrecidos por INTEL con la solución *Classmate*]-como Chile, Colombia, Brasil, Argentina, México y Venezuela” (Artopoulos y Kozak, 2012, p. 394).

Sobre lo anterior, se puede observar que algunos países combinaron estrategias, pues en un mismo territorio se desarrollan múltiples propuestas

de políticas públicas de TIC. A pesar de ello, las dos propuestas, tanto la de OLPC como la de INTEL, son tributarias del modelo uno a uno, que “consiste en distribuir equipos de computación portátiles a estudiantes y docentes de manera individual y en conectar a internet a las instituciones educativas” (Artopoulos y Kozak, 2012, p. 397), siendo este un aporte para reducir la brecha digital.

De este modo, el primer país latinoamericano que adoptó ese modelo desde la perspectiva del programa OLPC fue Uruguay, con el Plan Ceibal, iniciado en 2006. La singularidad del mismo radica en que complementa los componentes social, educativo y tecnológico, donde el primero de ellos busca aportar a la inclusión social por medio de la universalización del acceso a las computadoras y a internet, línea que responde a la mirada latinoamericana sobre las políticas públicas de TIC (Sunkel et al., 2014, pp. 29-30). Así, este plan inauguró un período caracterizado por la institucionalización de las políticas públicas de tecnologías digitales en el sector de la educación, en el que la mayoría de los países ha implementado planes o programas de TIC, algunos de cobertura universal y otros graduales que se plantean etapas (Marés Serra, 2012, p. 44), y en los que las tecnologías son concebidas como herramientas que pueden utilizarse de manera planificada y estratégica, para conseguir los cambios económicos y sociales buscados. (Sunkel et al., 2014, pp. 29-34).

También se sumaron al concierto de países latinoamericanos que adoptaron políticas públicas de TIC: Argentina, con el Programa Conectar Igualdad, que inició el año 2010; Chile, con el Plan Laboratorios Móviles Computacionales, del 2009; Brasil, con el proyecto *Um computador por aluno*, iniciado en el año 2009-2010; El Salvador, cuyo programa Cerrando la Brecha del Conocimiento dio inicio en el 2009; Perú, con el Programa Una laptop por niño, iniciado en 2008; Venezuela, que en el 2008 comenzó a implementar el Proyecto Cahaima: Uso Educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; Ecuador, con el Programa Mi Compu, de 2010; Paraguay, cuyo proyecto Modelo pedagógico 1:1 inició en 2010; Bolivia, con el Programa Una Computadora por Docente, del año 2006; Costa Rica, con el Proyecto de Tecnologías Móviles+Conectándonos, iniciado en 2007; y Colombia, con el Proyecto Piloto Uno a Uno, cuya fecha de inicio se encuentra en el año 2008. (Marés Serra, 2012, pp. 18-43). Asimismo, Artopoulos y Kozak (2012) mencionan también el programa PROINFO de Brasil; Red Enlaces y Educachile de Chile; Computadores para Educar, de Colombia; Conéctate de El Salvador; Escuelas del Futuro de Guatemala; New Horizons de Jamaica; Apoyo de Tecnologías Educativas, Habilidades Digitales para Todos y Enciclomedia, de México; Una computadora por niño de Paraguay; Huascarán de Perú; Centros TIC de República Dominicana; y Programa para la integración de Trinidad y Tobago (p.421)

De todas estas políticas públicas, la de Argentina es la única que se concentra en el nivel secundario, mientras que el resto de los países se focaliza en el nivel primario, salvo Uruguay y Brasil que se dirigen a todos los niveles educativos. Por otro lado, Bolivia es el único país que se concentró en la entrega de equipamiento a los docentes, mientras todos los otros lo destinan principalmente a los estudiantes. Además, casi la totalidad de los programas

tienen por objetivo conseguir no solo un impacto educativo, si también social, salvo el caso de Chile, que se enfoca precisamente en el logro de metas pedagógicas (Marés Serra, 2012, p.44).

A pesar de la heterogeneidad que caracteriza a los programas, se sostiene que las políticas públicas de tecnologías digitales educativas de América Latina tienen un hilo conductor, nacido de los esfuerzos de los Estados que buscaron atender a las realidades de la región. Así, las iniciativas “apun- tan a desarrollar competencias del siglo XXI, a fomentar el acceso crítico a la información, a transformar los roles educativos, a la innovación” (Marés Serra, 2012, p.44), todas estas habilidades necesarias para ser miembros plenos de la Sociedad de la Información.

EL CASO ARGENTINO: PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD

El Programa Conectar Igualdad de Argentina se inscribe en el concierto de Estados latinoamericanos que decidió diferenciarse del enfoque europeo de integración de las tecnologías. Haciendo un breve repaso de lo expuesto en apartados anteriores, se sostiene que la particularidad de ese enfoque latinoamericano es considerar como aspecto fundamental de las políticas educativas la dimensión social que se puede promover por medio del uso de las TIC, diferenciándose de aquellas políticas que solo las utilizan en su faz tecnológica, para convertirse, entonces, en verdaderas políticas socio-educativas.

Así, en una publicación del Ministerio de Educación de La Rioja (s.f.), se afirma que por medio del decreto presidencial N°459 del año 2010, se crea el Programa Conectar Igualdad, de alcance federal, respondiendo a un contexto en el que era necesario incorporar las tecnologías digitales al sector educativo para reducir las brechas digitales, educativas y sociales del país (p. 29)

La iniciativa es definida como una

Política pública de inclusión digital educativa, destinada a garantizar el acceso y uso de las TIC mediante la distribución de 3 millones de computadoras portátiles a alumnos de las escuelas estatales de educación secundaria, de educación especial y aulas digitales móviles con computadoras portátiles para los últimos años de los Institutos Superiores de Formación Docente estatales de todo el país (Resolución CFE N°123, 2010, p.22).

En consonancia con las líneas teóricas descritas anteriormente, según el Ministerio de Educación de La Rioja (s.f.), el programa busca promover la apropiación de las tecnologías, pues no solo fomenta su uso instrumental, sino que busca el aprendizaje de competencias que permiten gestionar la información, interactuar con otros, comunicarse, innovar y actualizarse permanentemente (p. 29). Así, las finalidades de la política están relacionadas con revalorizar la escuela pública, con la inclusión digital, con el mejoramiento de la calidad educativa y la promoción de una mayor participación de los alumnos en su formación, al tiempo que se realiza un acercamiento a sus intereses y necesidades. Así también, son otras de sus finalidades el logro de un impacto social en los estudiantes y sus familias, la disminución

de las brechas de alfabetización digital de la población y el fortalecimiento del rol de los docentes (Resolución CFE N°123, 2010, pp.22-24).

En una publicación del Ministerio de Educación de La Rioja (s.f.) se afirma que el programa es ejecutado en un trabajo conjunto entre la Presidencia de la Nación, el Ministerio de Educación de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios y la Jefatura de Gabinete de Ministros; a su vez, tienen participaciones en la implementación un Comité Ejecutivo, un Comité Asesor, Comisiones Técnicas Asesoras y un área de evaluación y seguimiento (pp. 30-31).

El Programa Conectar Igualdad marcó la línea estratégica, procurando la cobertura federal del nivel educativo secundario, pero en Argentina destacaron también otras tres políticas públicas de inclusión digital dependientes de los ámbitos provinciales y que se concentraron en el nivel educativo primario, a saber: el Plan de Educación Digital del gobierno de la ciudad de Buenos Aires, el Programa Todos los Chicos en la Red de San Luis y el Programa Joaquín Víctor González de La Rioja. (Goldin, Kriscautzky y Perelman, 2012, p.440)

PROVINCIA DE LA RIOJA: EL PROGRAMA JOAQUÍN VÍCTOR GONZÁLEZ

El Programa Joaquín Víctor González inició en 2009, cuando una comisión visitó Uruguay para estudiar la experiencia del “Plan Ceibal”, concluyendo que se utilizaría el modelo de computadoras XO 1.5 de OLPC. Es así como, según el Ministerio de Educación de La Rioja (s.f.), en esa primera instancia se decidió avanzar con la gestión e implementación del uso de las tecnologías para todos los estudiantes y docentes del nivel primario de la provincia, ya sean urbanas, rurales o especiales, tanto de gestión pública como privada, provincial o municipal (p. 21). Luego, en el año 2011, se decidió ampliar el programa para lograr la cobertura de la totalidad de estudiantes y docentes del nivel secundario, tal como había sucedido con los de nivel primario en el año anterior. Así, se complementó la acción del Programa Conectar Igualdad, pues se llegó a todos los estudiantes y educadores de escuelas de gestión pública y privada, de adultos y rurales, quienes recibieron su netbook en el marco del modelo uno a uno (Diario El independiente, 6/3/2011)

Para el Ministerio de Educación de La Rioja (s.f.), el programa pretende, fundamentalmente

Producir un importante impacto pedagógico y social en la mejora de la calidad de educación de la población infantil, promoviendo la educación de las habilidades para la sociedad del siglo XXI, en un intento por disminuir la brecha digital existente de los escolares con diferente posición de acceso a las tecnologías, y resignificando en forma indirecta la relación de la escuela con la familia y la comunidad (p. 22).

También se propone como ejes estratégicos “promover gradualmente la igualdad de oportunidades en el acceso a las nuevas tecnologías y potenciar los aprendizajes de los alumnos en diversos contextos escolares” (Resolución CFE N° 123, 2010, p.21)

La ejecución del Programa, en su rama técnico-operativa, está a cargo de la empresa Red Digital Pública Internet Para Todos, mientras que el eje pedagógico se encuentra a cargo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de La Rioja. La implementación, que se estructura en cuatro componentes (el uso pedagógico de las tecnologías, soporte técnico, conectividad, prensa y comunicación), se canaliza desde la Coordinación de la Unidad Provincial de Tecnologías de la Información y la Comunicación, constituida especialmente para la implementación del programa. (Ministerio de Educación de La Rioja, s.f., p. 23). Se realiza, además, “con la intervención de la Secretaría de Gestión Educativa, la Subsecretaría de Administración, la Dirección General de Nivel Primario, la Dirección General de Nivel Secundario” (Ministerio de Educación de La Rioja, s.f., p. 23).

El componente de uso pedagógico de las tecnologías contempla el inicio y seguimiento de los procesos educativos con tecnologías, y la capacitación docente. Consiste básicamente en una primera etapa de sensibilización a educadores, padres y tutores, para luego realizar la entrega de las netbooks y por último la capacitación docente, bajo la modalidad presencial, auto formativa y a distancia. El plan de capacitación también prevé incluir a supervisores y directores. (Ministerio de Educación de La Rioja, s.f., pp. 23-25).

LA GESTIÓN EDUCATIVA COMO OTRO COMPONENTE DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL

La gestión es reconocida como uno de los componentes de las políticas públicas de tecnologías digitales, pues es de importancia para la integración efectiva de las TIC en las organizaciones educativas.

Este componente tiene tres niveles en las políticas públicas: el primero tiene que ver con la gestión de los procesos de “recopilación, seguimiento y análisis de los datos sobre los centros educativos y los estudiantes del sistema central, así como los procesos de intercambio de información entre la administración central y las administraciones locales” (Sunkel et al., 2014, p.156); el segundo nivel, se relaciona a la gestión del centro educativo en tanto organización; y el último es el nivel áulico, ámbito en el que se ponen en práctica las estrategias de enseñanza y el aprendizaje, que se espera, sea transformado por las tecnologías (Sunkel et al., 2014, p.156).

En este punto, se profundizará en el segundo nivel del componente de gestión. Desde un enfoque micro político, Hoyle (1988) citado por García et al. (2015), se refiere a la gestión como la “coordinación de las actividades en la escuela” (p.40). Profundizando en el concepto, Carranza (2005), citado por García et al. (2015), sostiene que la mayoría de los especialistas definen a la gestión escolar como un proceso de dirección que busca comprender las posibilidades de articular cambios en la realidad educativa, tomando decisiones referidas al currículum y la escuela como organización (p.51). Nótese que no se asimila la gestión escolar con un proceso de acciones fijo y predeterminado, sino que la visión presentada introduce elementos de flexibilidad en la acción.

En esa misma línea, otro autor sostiene que el centro y contenido de la gestión escolar son cierto tipo de interacciones, micropolíticas y de carácter instituyente respecto a lo instituido en la escuela. (Cantero et al., 2001, citado por García et al., 2015, p.52). Reafirmando ese sentido instituyente, Duschatzky (2001), citada por García et al. (2015), afirma que “lo más interesante de la gestión se encuentra en crear las condiciones para que algo se movilice en los sujetos y se modifiquen las matrices culturales de las instituciones escolares” (p.102).

De este modo, la gestión educativa “ya no es entendida primariamente como un conjunto de procedimientos establecidos, sino como cierto tipo de interacciones con propósito de gobierno que tienen lugar entre los actores de la escena escolar desde el ejercicio de una autonomía relativa” (Cantero et al., 2001, citado por García et al., 2015, p.52)

Reafirmando estos planteos respecto a la dimensión política de la gestión educativa, Casassus (2000), citado por García et al. (2015), sostiene que en la actualidad la ejecución de las políticas públicas educativas tiene una fuerte influencia en la práctica escolar (p.46). Sobre esto, el IPE (2000) sostiene que, debido a la incertidumbre generada por los constantes cambios del contexto, no se puede considerar a los docentes y directivos como simples ejecutores de políticas, pues deben tomar permanentemente decisiones que hacen al ámbito de la gestión educativa (p.17). Así, las escuelas no ejecutan fielmente las políticas que se proponen desde los niveles centrales del sistema educativo, sino que cada organización educativa “re-fracta los elementos comunes y formales, y producen con ellos una síntesis particular” (García et al., 2015, p.48). Estos planteos permiten afirmar que las organizaciones educativas pueden poner en práctica un cierto grado de iniciativa institucional al momento de operativizar sus acciones.

De ese modo, se enfatiza la idea de que las escuelas son organizaciones complejas, que pueden responder de diversas maneras a las directrices de las políticas públicas (Sunkel et al., 2014, p.139). Por ello, es fundamental el aporte que puede generar la gestión educativa, en la medida que logre generar procesos que tiendan a reorganizar la escuela para integrar las tecnologías, de manera que se cumplan los objetivos de democratización del acceso y reducción de la brecha digital, permitiendo a los integrantes de la escuela ser miembros plenos de la Sociedad de la Información.

EL ROL DE LAS POLÍTICAS DE GESTIÓN INSTITUCIONALES EN EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL

Varios son los especialistas que coinciden al afirmar que la llegada del equipamiento tecnológico a las escuelas por medio de las políticas públicas de inclusión digital, es condición necesaria pero no suficiente para lograr la democratización y apropiación de las tecnologías. Por ello, es imprescindible el aporte que realizan los equipos directivos escolares por medio de las políticas institucionales de gestión de las TIC.

En ese sentido, Sunkel y Trucco (2012), señalan que la introducción del equipamiento tecnológico a la escuela no genera automáticamente los

cambios sociales esperados, aunque las tecnologías sean las más novedosas e innovadoras (p. 256). Goldin et al. (2012), afirman que “la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza, lejos de lograrse mágicamente a partir de la llegada de las computadoras, es un proceso que se desarrolla con el tiempo” (p.37). Al mismo tiempo, Cobo (2016), sostiene que

Una vez que se incorpora una determinada tecnología dentro de una organización, los cambios en las dinámicas de interrelación entre sus miembros, así como las transformaciones en las formas de trabajar, no se generan de manera inmediata (...) Esto se debe a que, como todo cambio de hábito, se requiere de un conjunto de condiciones contextuales y culturales que demandan un mayor tiempo que el necesario para el cambio de la infraestructura tecnológica (p.52)

Ese proceso trasciende lo estrictamente pedagógico y didáctico, y se relaciona también con la cuestión organizativa, pues al ingresar a las escuelas, las tecnologías cuestionan los modelos organizativos inflexibles e interpelean las prácticas rutinarias (Aires Gomes, s.f., p.6), lo que equivale a decir que las políticas públicas interpelean los modelos institucionales establecidos. Por ello, es que el equipo directivo deberá animar el establecimiento de profundos diálogos entre los lineamientos planteados por la política pública y la realidad escolar, pensando colectivamente proyectos institucionales que incentiven, guíen y acompañen las acciones de uso de las tecnologías (Goldin et al., 2012, p.210). En esa línea, Suchodolsky (s.f.), sostiene que es necesario pensar los modos en los que se institucionaliza el uso de las tecnologías en la escuela, para lo que propone considerar la utilización del Proyecto Educativo Institucional, la planificación docente y la gestión de la enseñanza en el aula, dejando explicitadas las modalidades y frecuencia de uso esperables en la institución, estableciendo estrategias de acompañamiento y un seguimiento entre lo planificado y las prácticas que se efectivizan, como así también del impacto que produce su uso (pp.4-6)

Si se pretende el logro de los objetivos de las políticas públicas de TIC, la llegada del equipamiento tecnológico a la escuela no debe quedar en el simple hecho de un recurso más que se suma a las posibilidades de trabajo. Así, será necesario articular propuestas institucionalizadas como políticas de gestión en el ámbito escolar que garanticen un uso significativo de las tecnologías, manera en la cual se estará aportando a la equidad por medio de la disminución de la brecha digital de acceso y de uso, que tiene lugar cuando no se realiza un aprovechamiento adecuado de las potencialidades que ofrecen las TIC (Sunkel y Trucco, 2012, p. 257).

De ese modo, los resultados de varias investigaciones y las recomendaciones de algunos organismos internacionales como la Organización de los Estados Americanos, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la UNESCO, sostienen que la integración de las tecnologías a las organizaciones escolares debe propiciarse en un proceso de innovación pedagógica. (García et al., 2015, p.146). En palabras de Lugo y Kelly (2008), “las TIC no son solo herramientas para penetrar la escuela, por un imperativo externo o un cambio superficial, sino como ventana de oportunidad para transformarla” (p.126), agregando en otro texto que se debe enfrentar el desafío

de “capitalizar su entrada para impulsar y catalizar la mejora institucional, para que se movilicen las culturas de las escuelas y sus miembros” (Lugo y Kelly, 2011, p.22). Una innovación, entonces, apunta a una transformación de las estructuras escolares, y, particularmente, el trabajo con tecnologías exige a la organización innovar en las maneras de gestionar el conocimiento en la organización.

Este proceso de innovación debe ser planificado y no puede quedar restringido a las acciones que realicen unas pocas personas en la organización, ni depender de la voluntad de aquellos profesores que sienten deseos de trabajar con las tecnologías. Es importante, entonces, el rol de liderazgo que pueda ejercer el equipo directivo, para que el uso significativo de las TIC se convierta en un objetivo a alcanzar por la organización educativa en su conjunto (Gros, 2004, p. 7). En la misma línea, Área Moreira (2002) plantea que “sin políticas institucionales de apoyo a este proceso, el uso de los ordenadores en la enseñanza será episódico y responderá únicamente a la voluntad de algunos docentes, pero no a un planteamiento generalizado de todo el sistema” (p.2). Teniendo en cuenta ese panorama, el Equipo de formación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (2014) advierte que la integración de las tecnologías puede devenir en modos tradicionales de trabajo, sin recaer en ninguna innovación, o bien pueden surgir propuestas nuevas que despierten cierto entusiasmo entre algunos docentes, que puede ir perdiéndose en el tiempo, si no existen decisiones que tiendan a institucionalizarlas (p.6). Será necesario, entonces, la construcción de una política digital escolar que se traduzca en la elaboración colectiva del Plan de Mejora Institucional, que refleje la intencionalidad política del cambio que se pretende lograr, plasmando la visión que el equipo directivo tiene sobre la escuela y sobre los objetivos que se pretenden lograr (p.6).

PALABRAS FINALES

Para concluir, es necesario reforzar la idea de que la posesión del equipamiento tecnológico brindado por medio de las políticas públicas inclusión digital, implica un recurso en sí muy importante, pero su simple posesión no garantiza su automática apropiación y democratización. Muy por el contrario, la presencia de esos recursos exige a los equipos directivos la toma de decisiones que direccionen el camino que se pretende seguir para llegar a los objetivos que como comunidad educativa se planteen respecto al uso de las tecnologías. De no existir esa guía, el uso de las mismas quedará sujeto a la voluntad de cada docente, sin observarse una intencionalidad y direccionalidad definida planteada como ideal para toda la organización, siendo la gestión de los directivos fundamental en ese proceso.

Así, se sostiene, nuevamente, que los integrantes del equipo directivo de las escuelas no son simples ejecutores de las políticas públicas, sino que son también formuladores y partícipes de las mismas, pues con las políticas de gestión institucionales formuladas contribuyen al logro de los objetivos de reducción de la brecha digital perseguidos por las acciones estatales educativas de tecnologías.

REFERENCIAS

- Artopoulos, A. y Kozak, D. (2012) Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación. En Goldin, D; Kriscautzky, M.; Perelman, F. (Coord.). (2012). Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas (pp. 393-452), España: Océano Travesía Editorial.
- Carballeda, A. (2008) Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto (1a ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Consejo Federal De Educación. (13 de diciembre de 2010) [Resolución N° 123/2010] Recuperado de http://colegiopioxiilar.com/images/Marcela/123-10_01.pdf
- García, L.B.; Manzione, M.A.; Zelaya, M. (2015) Administración y gestión de la educación: la configuración del campo de estudio. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Goldin, D; Kriscautzky, M.; Perelman, F. (Coord.). (2012). Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. España: Océano Travesía Editorial.
- Gros, B. (2004) De como la tecnología no logra integrarse a la escuela a menos que... cambie la escuela. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/begonagros.pdf>
- Kaztman, R. (2010) Impacto social de la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6171/1/lcl3254.pdf>
- Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez (1a ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Lugo, M.T; Kelly, V. (2011) El Modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales. Recuperado de <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/M-IIPEGestionDigital0.pdf>
- Mann, M. (2011) ¿Ha terminado la globalización con el imparable ascenso del Estado Nacional? En Proyecto de Modernización del Estado. Lecturas sobre el Estado y las Políticas Públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual (pp.295-318). Recuperado de <http://politicsyplanificacion.sociales.uba.ar/files/2014/07/mann.pdf>
- Mares Serra, L. (1ª ed.) (2012) Panorama regional de estrategias uno a uno. América Latina+ el caso de Argentina. Recuperado de http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/CI_panorama2mayolowquality0.pdf
- Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología, Provincia DE La Rioja. (s.f) Plan de inclusión digital. Recuperado de <http://docplayer.es/13668875-Plan-de-inclusion-digital-ministerio-de-educacion-ciencia-y-tecnologia-provincia-de-la-rioja-republica-argentina.html>
- Pozner, P. (2008) El directivo como gestor de aprendizajes escolares. 5a ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique

Sunkel, D., Trucco, D. y Espejo, A. (ed.) (2014) La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36739/1/S20131120_es.pdf

III. Educación y cultura

IMAGINARIOS CULTURALES DE LA INFANCIA “CREADA”

Yohana Vanessa Mina Caicedo, Secretaría de Educación Municipal
de Santiago de Cali, Colombia

Palabras claves: Infancia; imaginarios culturales; depravación total; tábula rasa; escuela

INTRODUCCIÓN

“Percibir la significación de un objeto cultural implica pues, necesariamente, recurrir a la segmentación de la lengua: sólo podemos comprender la realidad a través del principio clasificatorio que introduce el código lingüístico.”
Ciriza y Fernández (2011, p. 7)

La categoría infancia es, sin duda alguna, un constructo social que determina la manera de interpretar la niñez y a su vez modela el tipo de formación y las pautas de crianza que debieran ser aplicadas en los niños, las niñas y los adolescentes de cada generación.

La escuela no es ajena a tales circunstancias, por lo cual se ha constituido en un escenario social óptimo para reflexionar sobre el carácter mediador del lenguaje y la profundidad de sentido que se asigna a una palabra o código lingüístico, una vez que ha sido enraizado en un determinado contexto cultural. Tal y como lo plantean Ciriza y Fernández: “De modo que el estructuralismo puso en el centro de la atención el carácter sígnico del mundo de la cultura: el mundo, para los seres humanos, está constituido por el recorte que sobre el indefinido mundo de los *realia* produce la trama de los *nomina*” (Ciriza y Fernández 2011, p. 7), porque la lengua y el lenguaje dan vida al contexto en tanto que lo nominan y a su vez le determinan.

CONCEPCIONES DOGMÁTICAS EN TORNO A LA NIÑEZ

A continuación, se cita un acontecimiento autobiográfico que resulta útil para ejemplificar la manera en que los imaginarios culturales sobre la infancia condicionan las prácticas pedagógicas en las Instituciones Educativas u otros espacios formativos para este grupo poblacional.

En el año lectivo 2008 se realizó un estudio sobre el maltrato infantil en un colegio de Cali. Se buscaba entender por qué algunos padres, madres o cuidadores de estudiantes se apoyaban en aspectos bíblico-teológicos para perpetuar el maltrato infantil y, a partir de los hallazgos encontrados, proponer un modelo de cuidado pastoral para las familias maltratadoras y educandos del colegio que eran víctimas de violencia intrafamiliar¹. En ese estudio se descubrieron dos posturas de la tradición religiosa que por siglos se han constituido en *configurazoom* (Najmanovich, 2008) para mirar la niñez: la Depravación total y el niño como Tábula Rasa.

1. Para profundizar en la investigación consultar Mina Caicedo (2009).

La Depravación total básicamente pone de manifiesto la condición pecadora con la que nace el ser humano, producto del pecado original (descrita en el capítulo 3 del Génesis bíblico) que cometieron Adán y Eva al desobedecer a Dios. El pecado inicial contaminó toda la humanidad desde su concepción misma (Salmos 51:5) y por ello desde el vientre se refleja la condición pecadora; al respecto mencionan Garrett (1996) la corrupción del pecado afecta la naturaleza del hombre, a todas las facultades y poderes tanto del alma como del espíritu, y cuerpo.

La teoría anterior explica que los impulsos humanos redundaron en agresividad y destrucción contra su prójimo, el cual también había sido creado a imagen y semejanza divina. Las criaturas humanas, en su titánica presunción de igualar el conocimiento de la deidad, se tornaron ególatras, utilizaron la autojustificación y el enjuiciamiento de sus semejantes como estrategia en una lucha constante por el control social y de los bienes. Como resultado, el relato bíblico narra un cambio en el estado de paz y vida comunitaria del Edén y se observa a la destrucción del hombre por el hombre, que se refleja en la relación desdibujada entre Caín y Abel (Génesis 4).

Por otro lado, la mirada del niño como Tábula Rasa, teoría posicionada por John Locke, consideraba al niño como una pizarra sin escritura porque nacía sin el más mínimo cúmulo de conocimientos innatos. Locke sostenía que el conocimiento era reflejo de las experiencias sensoriales captadas a partir de signos, símbolos y significaciones que el mundo exterior proyectaba a los infantes (Tabares, 2003), por ello invitaba a los padres a ejercer la autoridad sobre sus hijos manteniendo una mano dura desde el comienzo (Bunge, 2008); claro que no se quedó en esa mirada coercitiva, sino que incluyó relaciones familiares y escolares mediadas por el amor y la persuasión a los infantes.

Es por ello que quienes apoyaban esta propuesta desde la tradición religiosa negaban toda capacidad innata en los niños y, en consonancia con su paradigma, enseñaban a los niños y las niñas a comportarse de manera unificada y a replicar tales acciones en los escenarios sociales; cuando no se alcanzaban los resultados planeados se debían corregir y volver a instruir. Esa idea de inculcar o repetir las enseñanzas hasta obtener los resultados esperados en los niños y las niñas se constituyó en una estrategia metodológica, para transmitir las doctrinas cristianas y los valores morales emanados de ellas.

Al respecto, el reconocido teólogo John Wesley publicó diversos documentos acerca de la formación de menores, tomando como punto de referencia las instrucciones que recibió de su señora madre Susanna Wesley. Fue precisamente esta mujer quien reafirmó la utilización de la vara en la crianza de los hijos cristianos. Un fragmento de sus escritos dice: "les enseñaba a temer a la vara y a llorar en silencio... el llanto es un defecto que no se debe tolerar en los niños (...) donde una mirada o un mandato positivo no lo logra, lo debe hacer un golpe" (Locke, 1968, p. 218).

Como se evidencia en las teorías descritas previamente sobre la niñez, se avalan ideologías adultocéntricas, que han sido determinantes para la elección de modelos de crianza e inculcación de valores morales, así como modelos educativos que en algunos casos se han constituido en prácticas excluyentes y/o maltratadoras hacia los niños y las niñas.

Lo anterior, permeó las prácticas educativas en Colombia puesto que la nación fue adoctrinada en el catolicismo español (desde la colonización) y el protestantismo norteamericano (por los movimientos evangelizadores protestantes desde 1907); así que tales postulados no solo describen la realidad del colegio en mención, sino que permiten identificar rasgos distintivos adoptados por la sociedad colombiana en la mirada de la niñez, desde una perspectiva confesional.

Teniendo en cuenta lo descrito previamente, la escuela deviene en un espacio para la normalización de la niñez, que al ser preconcebida como mala y vacía de mente se le debe brindar una educación coercitiva. Sin lugar a duda este imaginario dogmático de la infancia, bien puede ser descrito en palabras de Skliar:

La infancia está representada aquí como un estado de imposibilidad temporal para ser-algo, saber-algo, decir-algo, pensar-algo. Esta imposibilidad se convierte, de hecho, rápidamente en inferioridad: la infancia es ese no-estado, ese no-tiempo, donde nada se puede ser, nada se pueda saber, nada se puede decir, nada se puede pensar. Habría que dejar de ser infancia, entonces, para decir, para pensar, para saber y para ser. (Skliar, 2007, p. 70)

Desde la perspectiva de inferioridad, maldad e incompletud, como es vista la infancia, se busca completar o purificar al otro-niñez mediante dispositivos de poder y controles sociales; la escuela se constituye en un escenario donde los niños y las niñas asisten para ser o para poder llegar a ser, porque se considera, desde dicho imaginario, que no son. En el proceso de enseñanza-aprendizaje la infancia es considerada un problema que se resuelve por medio de la verdad, repetición y en algunos casos los golpes porque como dice el refrán popular *la letra con sangre entra*.

PISTAS PARA TRANSFORMAR LA MIRADA DE LA NIÑEZ

En contraposición al panorama lineal y excluyente de la infancia, se sugieren propuestas educativas que permitan a la infancia tener un lugar, su rostro y voz en los procesos de construcción del conocimiento, permitiéndoles ser, decir, sentir y valer en tanto otro diverso y válido: “Es preciso partir del principio pedagógico de que el educador no está en posesión de la verdad y no puede imponerla. Es mucho más sano ofrecer recursos para formar opiniones y favorecer el contraste de las mismas” (Gutiérrez y Prieto, 1992, p. 6) y esto solo se logra en la medida en que se considera al aprehendiente “no como receptor, sino como interlocutor” (Gutiérrez y Prieto, 1992, p. 4).

En aras de aportar en la construcción de este nuevo *configurazoom* se sugieren dos pistas para pensar lo educativo desde la perspectiva confesional: el reconocimiento de la niñez como sujetos de derechos y la relectura de textos bíblicos desde hermenéuticas liberadoras. Su importancia radica en que permiten abrir escenarios de conversación, reflexión y construcción de nuevos paradigmas en torno a la niñez, tal como se evidenció en la investigación a la que se ha hecho referencia previamente.

El reconocimiento de la niñez como sujeto de derechos

Esto significa que ante la ley se considera a los niños y las niñas en igualdad de condiciones a las personas adultas para garantizarles sus derechos, y por tanto la infancia deja de ser una categoría relegada, subsumida y muda para convertirse en interlocutores válidos y con capacidades para participar, según sus potencialidades, en todos los escenarios sociales a los que pertenecen (familia, escuela, etc.). Al respecto, llama la atención los esfuerzos que desde los años noventa se vienen gestando en Colombia, buscando mirar con nuevos ojos este grupo poblacional.

Los cambios respecto a la mirada de la infancia en la sociedad colombiana se hicieron más evidentes a partir de la Constitución Nacional de 1991, donde el Estado ratificó su suscripción a la Convención sobre los Derechos del Niño (que protege a la niñez de 0-17 años). Posteriormente, se gestaron acciones y movilizaciones en favor de la niñez colombiana, las cuales se cristalizaron en el Código de Infancia y Adolescencia, normatividad que promulgó premisas como la protección integral de los menores (art. 7), el interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes (art. 8) y el derecho al desarrollo integral en la primera infancia. (art. 29).

Posteriormente, se han venido gestando políticas públicas en favor de la infancia y la adolescencia, gracias a estas leyes los niños, las niñas y los adolescentes en Colombia son reconocidos como seres sociales activos, completos en sí mismos y con grandes capacidades, evidenciadas desde su gestación; lo cual ha posibilitado que se direccionen acciones educativas donde se les deben potenciar sus capacidades y habilidades mediante experiencias significativas y reorganizadoras, basadas en el juego y la literatura, la exploración del entorno y las artes, para favorecer su desarrollo humano fortaleciendo sus competencias y habilidades sociales, entre otras.

Relectura de textos bíblicos desde hermenéuticas liberadoras

Teniendo en cuenta el valor e importancia de la biblia en todos los procesos formativos confesionales, se hace absolutamente necesario acercarse al texto bíblico con la disposición de hallar en él pistas valiosas, esto es, volver al estudio de las escrituras mediante la utilización de herramientas hermenéuticas que iluminen en contexto cultural en el que fueron escritos los pasajes, en aras de reconocer las limitaciones escriturales, y potenciar que las posibilidades de formación de la infancia permitan esclarecer, develar o reelaborar mensajes de vida y esperanza en clave de libertad, que permitan mirar a la niñez desde otra óptica.

Valdría la pena revisar con mucha atención los evangelios, pues está claro que en ellos Jesús reivindica constantemente el lugar de la niñez; en repetidas ocasiones los presenta como beneficiarios, herederos y embajadores del reino celestial. Adicionalmente, podrían considerarse hermenéuticas como las de la teología de la liberación (TL), que en el caso de América Latina ha sido fundamental para relectura de la Biblia en clave de justicia social, mirando y restituyendo a las comunidades minoritarias, excluidas y

empobrecidas por causa de la violencia estructural y cultural, de tal manera que se ratifiquen valores como el amor, respeto e inclusión; en contraposición con el maltrato que se ha venido suscitando debido a la percepción negativa que históricamente han tenido sobre la infancia.

Finalmente, cabe anotar que en las últimas décadas algunos escenarios confesionales han venido reconsiderando y transformando sus percepciones sobre la infancia por la urgencia de implementar planes y programas que se ajusten a políticas internacionales del cuidado de la niñez y esto ha redundado en otras hermenéuticas bíblicas donde se da reconocimiento y valía a los niños y las niñas, visibilizando aquellos textos bíblicos y enseñanzas de Jesús que dignificaron la población infantil y a tantos otros grupos excluidos del siglo I.

VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD-OTREDAD

No es que los seres humanos sean “naturalmente” perversos o insolidarios, aunque ciertas tradiciones culturales y religiosas se hayan acercado a esa visión radicalmente negativa. Se pretende solo recuperar el aspecto sabio y realista de los mitos (son muchos, en las distintas culturas) acerca de la “caída” o “corrupción”. La cuestión del pecado original es una especie de clave interpretativa acerca de lo que se puede esperar de los seres humanos en la convivencia social (Assmann, 2002, p.20).

Los primeros 11 capítulos del Génesis no solamente ejemplifican la ruptura de la relación entre Dios y los seres humanos, sino también con la naturaleza; la devastación acaecida entre los hombres y las mujeres se exacerbó bajo el duro mensaje que avaló la diferenciación de roles según el género.

Así que el texto bíblico no solamente se refería al origen de mal como huella genética de la humanidad, sino que entre líneas descalificó a las mujeres por dejarse seducir para pecar. De allí en adelante se suceden un sin número de abusos y violencias por incapacidad de aceptar las diferencias entre semejantes y por la aparición de emociones y sentimientos que potenciaban el dolor y se saciaban con la vida o destrucción del prójimo.

Teniendo en cuenta tales hechos y ante la imperiosa necesidad de repensar la escuela como un espacio otro, autopoietico y emancipador, se sugiere considerar la solidaridad como rasgo biopedagógico distintivo para afinar las lógicas rizomáticas y autoorganizadas que deviene en aulas complejas, o como bien los describe Assmann:

La lógica de la exclusión ha arraigado en las instituciones del mundo de hoy. Y cuando se rechaza cualquier recaída en ilusiones estatalizadoras o adhesión a vanguardias iluminadas, sobra el arduo reto de crear instancias públicas que amparen e incentiven conversiones individuales y consensos solidarios. En ese sentido, la creación de lenguajes y campos teórico-prácticos de sensibilidad solidaria —en último término, educar para la solidaridad— se plantea como la más avanzada tarea social emancipatoria. (Assmann, 2002, pp. 20-21)

La incorporación de la emoción en el aula

Los organismos vivos están diseñados con la capacidad de reaccionar emocionalmente a diferentes objetos y acontecimientos. La reacción es seguida por un algún patrón de sentimiento, y una variación de placer o pena es un componente necesario del sentimiento (Damasio, 2005, p.7).

Resulta interesante preguntarse cuál es el lugar de los sentimientos y las emociones en proyectos educativos, puesto que hoy está claro su rol pese a las epistemes cartesianas que en algún momento decidieron dejar fuera el ser humano sentí-pensante para dar cabida al mito de la objetividad (Najmanovich, 2008). Este es el otro rasgo que quisiera incluir en mi entramada para una escuela transformadora: reconocer las emociones y los sentimientos de la niñez y de todas las personas vinculada a la comunidad educativa para que el aprendizaje sea un asunto de placer y de ternura, no es posible pensar en una educación transformadora sin incluir el afecto.

No cabe duda de que el cerebro necesita el abrazo para su desarrollo, y las más importantes estructuras cognitivas dependen de este alimento afectivo para alcanzar un nivel adecuado de competencia. No debemos olvidar, como Leontiev destacó hace bastantes años, que el cerebro es un auténtico órgano social, necesitado de estímulos ambientales para su desarrollo. Sin apego afectivo, no puede alcanzar sus cumbres más elevadas en la aventura del conocimiento (Assmann, 2002, p. 102).

Hacer del aula una comunidad rizomática y aprendiente

El último aspecto al que quiero referirme son las implicaciones sociales y educativas concebidas por causa de la postura de la niñez como *Tábula rasa*, percepción monolítica que ha desencadenado en propuestas curriculares coercitivas y hegemónicas donde los niños y las niñas son vistos desde el mito de la incompletud (Skliar, 2007) y frente a ellos se plantea la escuela como poseedora del conocimiento eurocéntrico capaz de completarlos. En contraposición a tales planteamientos, la biopedagogía destaca procesos educativos rizomáticos y autoorganizativos que devienen en praxis pedagógicas autopoieticas.

Desde esta episteme de la autoorganización, el aprendizaje es un proceso de vida y se da en la medida en que el facilitador es capaz de generar ambientes educativos flexibles, reflexivos y donde los aprendientes creen sus propias maneras y ritmos de tramitar las informaciones, teorías y saberes que discurren al interior de esas comunidades de aprendizajes; espacios privilegiados donde se le permite a los niños y las niñas ser, sentir, vivir, experimentar, cuestionar y construir su propio conocimiento.

Son expresiones de la autoorganización, de la complejidad y de la permanente conectividad de todos con todos, en todos los momentos y en todas las fases del proceso evolutivo. Conocer es un proceso biológico. Cada ser, principalmente el ser vivo, para existir y para vivir tiene que flexibilizarse, adaptarse, reestructurarse, interactuar, crear y evolucionar; tiene que convertirse en un ser que aprende, en un sujeto aprendiente. (Assmann, 2002, p. 11)

Si bien es cierto que las epistemes cartesianas y eurocéntricas han sido el asidero de prácticas sociales excluyentes, homogenizantes y coercitivas, hoy se nos presenta la biopedagogía y sus lógicas autopoiéticas como posibilidad emancipadora dentro de aula.

CONCLUSIONES

Sin duda, el gran desafío desde la perspectiva educativa y confesional es lograr que los maestros, líderes religiosos y padres de familia puedan des centrarse para que la estructura adultocentristas sea transformada, en aras de favorecer una episteme liberadora que aporten nuevas comprensiones sobre la infancia y sus maneras de construir conocimiento. Lo cual requiere, para el caso específico de la escuela, repensar los modelos pedagógicos que están siendo utilizados y el lenguaje-discurso que los atraviesa, y sus repercusiones en las prácticas de enseñanza y/o autoaprendizaje, e indagar cautelosamente los procesos formativos abordados dentro y fuera de las instituciones educativas e iglesias para resistir el modelo hegemónico y generar rupturas contra aquellas epistemes tradicionales que desdibujan la percepción de la infancia y la ubican en la zona del no-ser.

REFERENCIAS

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Editorial Narcea.
- Bunge, M. (2008). *Los Niños en el pensamiento evangélico*. Argentina: Ediciones Kairos.
- Colombia, Congreso de la República. Ley 1098 (8, noviembre, 2006). Código de la infancia y la adolescencia. Diario Oficial Bogotá, D.C., 2006. No 46446.
- Colombia. Consejo Nacional de Política Económica Social - Departamento Nacional de Planeación. Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la primera infancia". (3, diciembre, 2007).
- Damasio, A. (2006). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Garrett, J. L. (1996). *Teología sistemática bíblica, histórica y evangélica. Tomo I*. Texas: Casa Bautista de Publicaciones.
- Ciriza, A. y Fernández, E. (eds.). (2011). *El Discurso Pedagógico*. San José: Editorial Serie Holografías U Lasalle.
- Gutiérrez F. y Prieto, D. (1992). *Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Editorial RNTC.
- Mina Caicedo, Y. V. (2009). *Modelo de cuidado pastoral para familias maltratadoras y educandos del grado sexto del colegio Guías de Cali que son víctimas de maltrato intrafamiliar* (Trabajo de grado Teóloga). Cali: Fundación Universitaria Bautista.
- (2014). *Formación axiológica de la primera infancia* (Trabajo de grado Magíster en Educación: Desarrollo Humano). Cali: Universidad de San Buenaventura.

- Najmanovich, D. (2008). Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo Biblos.
- Tabares, M. (2003). *Caracterización de la acción social de tres instituciones cristianas frente al manejo de la problemática del maltrato infantil en la ciudad de Cali*. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades.
- Locke, J. (1968). Some Thoughts Concerning Education The Educational Writings of John Locke. Ed. James L. Axtell. (Cambridge University Press, Cambridge).
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Wesley, S. (1997). Carta de, Susanna Wesley a John Wesley (Julio 24 de 1732). The Complete Writings. Nueva York: Ed. Charles Wallace Jr.

ASPECTOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

La Gestión Cultural. Un programa de formación que toma a la cultura como aprendizaje y motor de desarrollo

Claudia Patricia Rodríguez Zárate, Universidad EAN, Colombia

Palabras clave: cultura; desarrollo; gestión cultural; formación

INTRODUCCIÓN

Hablar de Gestión Cultural es hacer referencia a distintas transformaciones y relaciones de la cultura (Zubiría Sergio, Abello Ignacio, 1998). Por un lado la prolongación del significado de la cultura asociándola a otras disciplinas del conocimiento como la filosofía, la antropología, o el psicoanálisis, que refieren autores como el psicoanalista Sigmund Freud, los antropólogos norteamericanos como Clifford Geertz, para quien la cultura se convierte en un concepto semiótico, cuyo análisis se convierte en una ciencia interpretativa en búsqueda de significados por parte del hombre, o Marvis Harris cuyo concepto de cultura está relacionado con los modos de vida de pensar, sentir y actuar, que son aprendidos, apropiados y puestos en práctica por un grupo social, a medida que estos se siguen ocasionado repetidamente en el tiempo. Para el filósofo nacido en Bélgica Jean Ladriere, la cultura atiende a un período en la historia marcado por las verdades, normas y creencias de ese momento, donde el hombre gracias a ella encuentra razón a su vida y da un sentido a su existencia.

Igualmente, la década de los sesenta, época en la historia marcada por distintos hechos como el Terremoto de Chile, el nacimiento de bandas musicales legendarias como The Beatles y The Rolling Stones, la ocasión del festival de rock más importante de todos los tiempos como fue el Woodstock, el asesinato de los líderes John F. Kennedy, Malcom X y Martin Luther King o la construcción del muro de Berlín, llevaron a reflexionar las nociones de política, desarrollo y así misma cultura.

En relación a lo anterior se observa también la necesidad de políticas culturales que conduzcan a la realización de acciones y proyectos que permitan que la cultura trascienda, en ámbitos como el del patrimonio, la diversidad, las áreas artísticas o los sectores culturales relacionados con las industrias culturales, hoy en día motor de la denominada economía creativa, que se nutre de los sectores relacionados con las industrias culturales y de las ideas y conocimientos creativos, a fin de ocasionar productos de esencia cultural que nutren la economía de un lugar, y hacen pensar en la cultura como un motor que contribuye al desarrollo.

En Colombia la Ley de Cultura 397 de 1997 indica una noción de cultura, que se toma de la conocida definición que estableció la Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1982:

“La cultura puede considerarse como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.”

Igualmente, en Colombia, el Ministerio de Cultura es quien formula, coordina, ejecuta y vigila la política pública en material cultural, pero también nos permite a partir de su análisis entender que aquella fracción de la cultura que es gestionable se compone de cuatro grandes ámbitos:

- Las artes, que incluyen desde las tradicionalmente conocidas como bellas artes, hasta la literatura, el cine y las artes visuales.
- El patrimonio cultural, material e inmaterial.
- El emprendimiento y las industrias culturales.
- La diversidad etnolingüística colombiana.

SOBRE GESTIÓN CULTURAL

Por su parte la Gestión Cultural presenta varias definiciones. Según el Ministerio de Cultura, (2013) *Manual de Herramientas para la Gestión Cultural Pública*, comprende, además de lo artístico, como todo aquello que, desde el quehacer cotidiano, lleve a la concertación ciudadana, al reconocimiento de las diferencias, a la invención y recreación permanente de las identidades y al descubrimiento de razones para la convivencia social con carácter participativo. En ese orden de ideas, la gestión cultural está en favor de; procesos que fortalezcan las interacciones sociales, los intercambios y diálogos que acrecientan el respeto por la diferencia y la capacidad de convivir democráticamente. Ocasión y fortalecimiento de procesos sociales que busquen favorecer la participación e integración de los miembros de las comunidades en torno de intereses comunes, que muchas veces comparten. Fortalecimiento de la vida comunitaria de la gente, desarrollando su capacidad de organizar, decidir, planear, autogestionar, crear y recrear su vida presente y futura, tomando como base acuerdos y propósitos colectivos. Generación de motivaciones para que los habitantes de una localidad puedan encontrarse, desde su propia manera de ser, con habitantes de otras localidades.

Esta perspectiva se encuentra cercana a lo que plantea el escritor George Yudice (2002) de un cambio en la visión de la Cultura en donde esta es un recurso, gracias al cual se producen aportes y beneficios para las comunidades, la construcción de tejido social, la consolidación de ideas entorno a la cultura y el desarrollo, la defensa de derechos, y la aprehensión de una idea de sostenibilidad en correspondencia con el Desarrollo Sostenible.

La noción de la gestión cultural asociada a la administración la define como la administración de recursos que implica acciones, estrategias,

habilidades de coordinación, planificación, evaluación, seguimiento y ejecución de actividades que deben facilitar, promover, estimular, conservar y difundir las diferentes actividades y manifestaciones culturales en condiciones de libertad y equidad, orientadas a animar el ejercicio de derechos y el bienestar de las personas. (Mincultura, 2013).

Bajo esta definición el gestor cultural a partir de dichas acciones, trabaja con los ámbitos gestionables de la cultura, con el propósito de democratizar el acceso a la cultura, dinamizar las prácticas artísticas y culturales, revitalizar el sector cultural, propender por la apropiación del patrimonio, formar públicos, motivo por el cual se requiere de gestores culturales, con capacidad de desenvolverse en una organización cultural de carácter público o privado, con la función de ofrecer un producto o un servicio cultural dirigido a un público determinado.

Hacer referencia a la esfera pública o privada en correspondencia con la gestión cultural, es pensar también en procesos asociados a las comunidades en el caso de un profesional de la gestión cultural cuyo quehacer está más relacionado con lo público, o en procesos relacionados con productos, servicios culturales, empresas culturales e industrias culturales, cuando el profesional de la gestión cultural está más inmerso en el ámbito privado. Así las cosas, los gestores culturales que se desempeñan en el ámbito de lo privado, al detectar el territorio donde van a hacer efectiva su gestión, pueden perseguir una efectiva administración de los recursos, con el objeto de garantizar la accesibilidad de la ciudadanía a la vida cultural, al contar con la capacidad de reconocer la necesidad de esa vida cultural y del disfrute que merecen de ella como ciudadano, y como gestor cultural, de cambiar o promover iniciativas que permitan el acceso a la vida cultural de otras personas de su comunidad.

Por su parte los gestores culturales que se desempeñan en el ámbito de lo privado, se ven de cara a los retos que plantea la relación entre la oferta de productos, bienes y servicios culturales como la demanda de ellos. En medio de esa relación, se observan desde la oferta las fases de creación, producción, distribución y exhibición, a la vez que en la demanda se aprecian con respecto a esas fases, dinámicas de consumo cultural y apropiación. En Colombia casos como el de Industrias Culturales de Cali, o los clústeres de la Cámara de Comercio de Bogotá son ejemplo de ello.

La Iniciativa de Desarrollo del Clúster de Industrias Creativas y Contenidos, responde a una agremiación compuesta de empresas, líderes empresariales, sectores del gobierno y la academia, quienes se reúnen periódicamente en un lugar neutral, con el propósito de trabajar colaborativamente para precisar una visión conjunta, que haga más robusto el sector de las industrias creativas y de contenidos, el cual incorpora empresas relacionadas con sectores de las industrias culturales como el cine, publicidad, medios de comunicación, videojuegos y animación digital como lo son: agencias de publicidad, agencias de medios, agencias de marketing, canales de TV, productoras cinematográficas, productoras audiovisuales, post-productoras, estudios de animación digital y estudios de Videojuegos . Gracias al clúster se establecen nuevos contactos y se fortalecen las relaciones entre los actores

involucrados, se desarrollan sinergias y proyectos con universidades, gobiernos y otros empresarios, para mejorar la estrategia de sus negocios, el entorno del clima de inversión de Bogotá y la Región y que son un ejemplo de la Gestión Cultural como motor de desarrollo.

De acuerdo al Manual de Herramientas de la Gestión Cultural Pública (Mincultura, 2013), la gestión cultural debe considerar como propósitos, el producir capacidades institucionales para administrar y gerenciar los procesos culturales en los territorios, robustecer procesos de planeación, organización, fomento, participación e información que fortalezcan los agentes y las dinámicas culturales de los territorios, favorecer y animar la creación individual y colectiva; promover el disfrute de las expresiones artísticas, manifestaciones patrimoniales y prácticas culturales, democratizar el acceso a los bienes y servicios culturales dentro de la comunidad; fomentar la formación y la investigación; desarrollar la dimensión legal y constitucional en el ámbito de la cultura, gestionar recursos y alianzas estratégicas, dar respuesta a asuntos financieros de la vida de la cultura y posicionar a la cultura como pilar de desarrollo del territorio.

Así mismo, el manual precisa algunos elementos para una buena gestión de la cultura. La participación, por cuanto apela por la concertación y celebración de posibles acuerdos y consensos, con los distintos sectores de la población, organizaciones e instituciones, involucrados en temas relacionados con la gestión cultural en el lugar. La planeación, pues gracias a ella se pueden desarrollar procesos de planeación cultural donde la formulación y evaluación se realiza de manera participativa, considerando las condiciones económicas, sociales, culturales y naturales de los territorios objeto de estudio o desarrollo del proyecto. La precisión es necesaria también para tener una clara percepción de los objetivos y las metas a alcanzar por parte del proyecto de gestión cultural y que puedan ser realizables en un determinado período de tiempo. La comunicación necesaria entre los diferentes actores que guardan relación con la gestión cultural, es el caso de empresas u organizaciones culturales, colectivos, e instituciones del sector cultural tanto público como privado. La evaluación, el control y el seguimiento, acciones que buscan la presentación de rendiciones de cuentas o informes de veeduría ciudadana a la comunidad y las instituciones con las que se establezcan alianzas estratégicas. La concertación a partir de la cual se procura mantener los espacios y canales de comunicación para establecer acuerdos y celebrar consensos por parte de los ciudadanos a quienes se les debe garantizar el disfrute de la vida cultural. La determinación que permite establecer instrumentos, acciones y condiciones para asegurar procesos de formación (en gestión cultural, áreas artísticas, emprendimiento cultural y las que se requiera en el marco del entorno cultural).

LA FORMACIÓN EN GESTIÓN CULTURAL

La formación y profesionalización de la Gestión Cultural en Colombia es bastante reciente y merece un contexto. El Congreso Internacional sobre la

Formación de los Gestores y Técnicos de Cultura, realizado en Valencia (España) en mayo del 2005 muestra una relación de profesionales dedicados a la Gestión cultural dependiendo del grado de formación y experiencia, sus funciones y su perfil profesional:

Técnico superior en Gestión Cultural

Nivel dirigido a profesionales que lideran espacios culturales, con funciones encaminadas a la gestión de recursos, manejo de personal en el marco de la gestión de los recursos humanos y manejo del presupuesto, con conocimiento, análisis e interpretación de las políticas culturales aplicado a la administración del espacio cultural u organización y en las estrategias empresariales de naturaleza pública o privada.

Técnico medio en servicios culturales

Nivel dirigido a profesionales responsables del diseño, formulación, gestión y realización de los programas culturales y de equipamientos, basados en estrategias de difusión, creación y formación.

Técnico auxiliar de servicios culturales

Nivel dirigido a profesionales que participan en la planificación y ejecución de programas culturales en espacios culturales, o programan acciones culturales en espacios cuyos objetivos son la participación ciudadana. Posibilitan el acceso a la creación y al consumo cultural por medio del trabajo directo con el usuario.

En Colombia para el momento en que salió el informe, aun cuando la gestión cultural era más empírica, los gestores culturales incorporaban en su quehacer los niveles anteriormente mencionados, asumiendo al mismo tiempo funciones de, formulación del concepto, planeación, y ejecución.

La investigación titulada “Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales” realizada por la UNESCO, OEI e IBERFORMAT, en Latinoamérica y el Caribe en 2004, presenta dentro de sus resultados un análisis de ocho factores de demanda de gestores culturales en la región, que fueron comparados con la oferta educativa en los centros universitarios en Colombia, y se desarrollaron por parte de la Universidad EAN, teniendo en cuenta su misión institucional, la evolución de la gestión cultural en Colombia y el análisis de la demanda a partir de un estudio de mercado. Estos son:

- a. Aportes teóricos para la reflexión sociocultural
- b. Instrumentos de análisis de la realidad
- c. Bases jurídicas y económicas del área sociocultural
- d. Políticas socioculturales
- e. Planificación, programación y gestión
- f. Gestión de recursos humanos
- g. Conocimientos del área disciplinar
- h. Conocimientos técnicos específicos

LA FORMACIÓN DE LA GESTIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El presente texto toma como base para su análisis de la formación en gestión cultural en Colombia en la enseñanza superior, el programa de Estudios y Gestión Cultural de la Universidad EAN. Dicho programa se crea en Colombia, a partir del análisis del entorno, donde se detecta la necesidad de profesionalizar el sector cultural. Se observa mediante encuestas, entrevistas, análisis de la oferta académica, tanto nacional como internacional, que no existen suficientes programas orientados a la formación de gestores culturales en el ámbito nacional, con un par de excepciones, que se localizan fuera de Bogotá, los cuales se dictan de manera presencial en la ciudad de Manizales y en algunos municipios del departamento de Antioquia, estos son: Andes. Carmen de Viboral, Cauca, Envigado, Puerto Berrio, Santa Fe de Antioquia, Sonsón, Turbo.

Esta situación permite continuar con el proceso de calidad previsto en la planeación de la operación académica de la Universidad, como en el diseño de la oferta académica del Pregrado en Estudios y Gestión Cultural.

Acorde con los procesos definidos y bajo los lineamientos institucionales vigentes, se presentó y aprobó por parte del Consejo Superior de la Universidad EAN, el 19 de julio de 2007, mediante el Acuerdo 033 el programa en Estudios y Gestión Cultural, modalidad presencial. Un año después, el 26 de agosto de 2008 el programa obtuvo el registro calificado de operatividad por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

El Programa en Estudios y Gestión Cultural sostiene un cuerpo docente de alto nivel de formación, emprendedor, con amplia experiencia empresarial en el sector cultural, idoneidad pedagógica, experiencia certificada en docencia, competente en una segunda lengua, con formación como profesor tutor virtual, competente en uso de herramientas comunicativas y tecnológicas, con espíritu investigativo, colaborativo y de servicio, y participativo en los procesos formales de investigación, acciones de extensión y proyección social, así como en redes académicas desde la perspectiva cultural.

PLAN DE ESTUDIOS

La organización curricular del programa que privilegia la integración de saberes, está sobre la base de núcleos temáticos de estudios de la cultura, gestión cultural, electivas de énfasis, práctica profesional, investigación y transversales, que suman 144 créditos, acorde con el modelo de currículo flexible con una estrategia de currículo integrado.

Está compuesto por 6 núcleos de formación que responden a los nombres de: Estudios de la Cultura, que dota al estudiante del pensamiento crítico respecto de los diferentes significados que de la cultura y las áreas artísticas pueden emerger, llevando a su análisis e interpretación, apreciación desde sus distintas perspectivas, que le permiten en suma construir una mirada crítica de la cultura en sus diferentes perspectivas, enfoques y nociones, como de otros conceptos que guardan estrecha correlación

en el marco de la cultura a saber el desarrollo. Gestión Cultural, que dota al estudiante de las herramientas y conocimientos técnicos y financieros necesarios para hacer posible su quehacer laboral y profesional. Electivas de Énfasis, que dotan al estudiante de un conocimiento más especializado tanto es los campos de la cultura como de la gestión cultural. Prácticas Profesionales, que permiten al estudiante llevar sus conocimientos adquiridos a un campo real de acción. Investigación, núcleos que refuerzan en el alumno las competencias investigativas del estudiante desarrolladas en otras unidades de estudio del programa. Finalmente están las transversales, que brindan al estudiante elementos de contextualización respecto a realidades de orden nacional e internacional, concretan aspectos de la esencia del estudiante de la Universidad EAN, alrededor de la formación orientada hacia la creación de empresa, proporcionan elementos de formación entorno a la lógica y procesos de análisis cuantitativos, brindan los conocimientos necesarios para la interpretación y argumentación de ideas con claridad y precisión y dotan al alumno del conocimiento del inglés como segunda lengua, respecto a la cual, el alumno se forma en competencias comunicativas e interculturales, según los estándares del marco común de referencia para las lenguas, contribuyendo así, a una mirada internacional útil para su proyección profesional.

De lo anterior se puede observar que el programa de estudios, busca formar gestores de la cultura y generar empresas culturales, compañías que puedan contribuir al desarrollo y la generación de recursos para la cultura, en un momento en el que Colombia apuesta por un futuro económico en torno a la industria naranja, es decir, aquellos sectores cuyo propósito es la producción, reproducción, promoción, difusión y/o comercialización de bienes, servicios y actividades de contenido artístico, cultural o patrimonial, y que muestran un crecimiento acelerado, hecho frente al cual el programa es oportuno como propuesta de formación. La estructura curricular, en suma, conduce al estudiante a que esté en capacidad de gestionar al interior de organizaciones del sector público o privado, promoviendo iniciativas sostenibles para el desarrollo de la cultura en sus distintas manifestaciones.

MISIÓN Y VISIÓN DEL PROGRAMA

Desde la misión de la Universidad EAN como es la de ,contribuir a la formación integral de la persona y estimular su aptitud emprendedora, de tal forma que su acción coadyuve al desarrollo económico y social de los pueblos y su visión , que busca para el 2027 ser referentes en la formación e investigación en emprendimiento sostenible, mediante una entrega innovadora del conocimiento, junto al propósito superior de la Universidad como es el de, aportar a la formación integral y del emprendimiento sostenible considerando la investigación, el liderazgo y la innovación, elementos fundamentales en la generación de abundancia para la humanidad, el programa apropia estos preceptos de la Universidad, y denota su misión en particular, como es la de contribuir a la construcción de conocimiento cultural como proceso y producto a partir de la investigación, la innovación y la gestión para contri-

buir a la formación integral de la persona y estimular su aptitud emprendedora, de tal forma que su acción coadyuve al desarrollo económico y social de los pueblos. En cuanto a la visión pretende y continua siendo reconocido, como el programa pionero en materia de formación y profesionalización de la gestión cultural en Colombia en materia de pregrado, y al nivel de la enseñanza superior, formando gestores culturales, conocedores de la cultura en sus distintas miradas y distinguidos por su espíritu emprendedor y empresarial; a partir de la construcción de conocimiento cultural como proceso y producto a partir de la investigación, la innovación y la gestión para contribuir a la formación integral de la persona y estimular su aptitud emprendedora, de tal forma que su acción coadyuve al desarrollo sostenible en los territorios.

Como proyecto pedagógico se caracteriza por los siguientes aspectos:

- El Modelo Pedagógico que lo soporta.
- El enfoque curricular utilizado
- El uso específico de las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la gestión
- La comunicación, el aprendizaje autónomo y la formación por competencias.

En cuanto a las competencias, analiza estratégicamente el entorno cultural para la solución de problemas de las empresas y organizaciones, teniendo en cuenta un enfoque multicultural, global y dinámico. Gestiona los recursos técnicos, logísticos, administrativos y económicos propios de los proyectos culturales. Diseña y gestiona proyectos culturales en el ámbito nacional e internacional. Potencia el capital social y relacional necesario para el desarrollo de los procesos y productos culturales en la relación público-privado. Desarrolla oportunidades de negocios sostenibles y lidera proyectos que generan valor económico y social.

Por su parte las competencias del modelo pedagógico se organizan en competencias nucleares que responden al proceso de formación, en este caso toda disciplina que se estudia en la Universidad surge de un pensamiento emprendedor, en pro de la formación académica en diferentes áreas del conocimiento, como: la administración, la ingeniería, las humanidades y ciencias sociales, los negocios internacionales, el mercadeo, la economía y las finanzas, y, las especializaciones y maestrías en distintas áreas de los negocios. Competencias transversales, que corresponden a aquellas competencias que permean todo el currículo, siendo comunes en todos los programas, lo cual lo hace sistémico, y son proyectadas desde el Proyecto Educativo Institucional PEI, como Proyecto Institucional. Son: espíritu empresarial, espíritu sociohumanístico, espíritu tecnológico, espíritu investigativo. Competencias básicas, relacionadas con las competencias comunicativas, tanto de la lengua nativa, como en una segunda lengua, la cual se evidencia en el manejo del lenguaje del profesional y en su acción real. También se sitúan las competencias cognitivas y metacognitivas. Lo cognitivo responde a la asimilación y procesamiento de la información. En otras palabras, cómo se aprende. De allí que se establezcan habilidades de pensamiento, como abstraer, sintetizar, analizar, tomar decisiones y criticar.

Respecto a lo metacognitivo como proceso de conocimiento, la persona tiene la capacidad de autorregularse y tomar decisiones frente a su propio desarrollo. La metacognición corresponde al conocimiento que tiene el estudiante sobre cómo logra su aprendizaje. Esta competencia es fundamental para el estudiante de la Universidad EAN en su vida profesional y personal, porque genera autonomía.

Con el fin de proyectar el programa se cuenta con la función de proyección social que se entiende como la interrelación e integración de conocimientos, vivencias, experiencias y saberes, entre los programas académicos formales, las prácticas empresariales, los cursos de capacitación y de mejoramiento que se ofrecen y se realizan en todos los sectores de la sociedad. Los bloques de estudio, los diplomados, las consultorías y los trabajos de grado son algunas herramientas de participación en la interacción social tanto de estudiantes, como de docentes y de por sí toda la Universidad.

La Universidad EAN consciente de su responsabilidad en el cumplimiento de la función social, paralelamente con la docencia y la investigación, ha fortalecido su plan de proyección hacia la comunidad en cada uno de los programas académicos, basada en políticas definidas inscritas en el Proyecto Educativo Institucional, en su Misión y Visión Institucionales. Desde el programa en Estudios y Gestión Cultural se hacen aportes significativos a los intereses académicos de los grupos humanos y propician su desarrollo intelectual, personal y profesional. Además, fomentan la investigación que permite identificar necesidades y problemáticas de los sectores productivos y sociales.

Como modalidades de proyección del programa de pregrado se tienen proyectos de educación formal, educación no formal, consultoría, asesoría, prácticas empresariales, cursos libres, cátedras empresariales, diplomados y conferencias, con entidades gubernamentales, no gubernamentales, industrias y comunidad en general. Actualmente se aplican políticas institucionales enfocadas a la promoción y desarrollo de actividades de extensión y proyección social. Por su parte, el programa se preocupa por estudiar y analizar los problemas del entorno e incorpora los resultados de dichos análisis en los ajustes realizados al plan de estudios. Dentro de los proyectos relacionados con esta función se destacan asesorías con el Ministerio de Cultura de Colombia, la Cámara de Comercio de Bogotá y procesos de formación en materia de diplomados con la misma entidad ministerial y la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte de Bogotá SCR D. El diplomado en diseño y formulación de proyectos para la gestión cultural, un proyecto ejecutado en convenio con la Universidad EAN, por parte de la Dirección de Fomento Regional del Ministerio de Cultura y el Programa Nacional de Concertación, por tres años consecutivos formó y certificó centenares de gestores culturales en región, quienes día a día se enfrentan a los retos que plantean la cultura y el desarrollo en los territorios.

En cuanto a la investigación se puede afirmar que su modelo es aplicado y articulado y se basa en los siguientes pilares que son su Visión al 2018:

- Ser referentes en los escenarios de toma de decisiones en su ámbito de acción para la mejora de la competitividad.

- Ser referentes en cuanto a la transferencia de conocimiento resultado de los procesos de investigación aplicada y articulada.
- Generar impacto en las organizaciones y la sociedad en general como contribución al desarrollo.
- Ser motores de transformación de la sociedad en los aspectos fundamentales para el desarrollo.

Gracias a la investigación aplicada, resulta más viable ocasionar impacto en la sociedad y ser referentes en diferentes publicaciones de tipo investigativo, y de esa manera, se propende por la generación y transferencia del conocimiento, junto con la apropiación de este, por parte de los responsables de las decisiones en los diferentes contextos y lugares, donde la cultura y la gestión cultural, transforman de manera positiva el país.

En cuanto a investigación formativa, se realiza un énfasis en la aplicación del conocimiento asimilado, adaptado o generado, a fin de que sea útil; por otra parte, teniendo en cuenta que su visión y misión privilegian el estímulo al desarrollo del espíritu emprendedor enmarcado en el mundo de la Gestión Cultural como el de las Industrias Culturales y Creativas. La función de la investigación busca apoyar la formación de profesionales emprendedores con competencias investigativas aplicadas a los negocios, gerencia e innovación (investigación formativa) y en la producción del conocimiento útil (investigación aplicada o productora de conocimiento) asociado al perfil profesional. Con el objetivo de desarrollar el espíritu investigativo de los estudiantes, el Programa en Estudios y Gestión Cultural, cuenta con:

- Unidades de estudio anfitrionas.
- Semillero de investigación (Grupos de estudiantes de generación espontánea, grupos promovidos por docentes, coordinadores, directivos y grupos de investigación).
- Estudio de casos empresariales.
- Intervención directa en empresas.

En materia de investigación cuenta con el campo estratégico Comunicación, Política y Cultura, que contiene el grupo de investigación Política y Sostenibilidad, con clasificación A en Colciencias e investigadores adscritos a cuatro líneas de investigación, las cuales son:

- Desarrollo humano y equidad.
- Industrias culturales.
- Sostenibilidad y valor compartido.
- Turismo y Cultura.

En la Encuesta de satisfacción 2017-II realizada a egresados del Pregrado en Estudios y Gestión Cultural, se puede observar que el 85.66% muestra un alto grado de satisfacción en general hacia la Universidad y su programa. En el seguimiento que se viene efectuando en particular para el programa, se detectan casos de egresados vinculados con el sector público en el ámbito Distrital, en el ámbito privado, con emprendimientos propios y aquellos que ya tenían un proyecto al iniciar su vida académica, al cual le han dado continuidad. Sumado a lo anterior se observa que varios de ellos han constituido una red con el propósito de vincular en sus proyectos de gestión cultural a estudiantes y egresados y que su red se observa como sostenible

en el tiempo. Por su parte según el observatorio laboral, a partir de consulta realizada el 3 de octubre 2017, precisa que la tasa de empleabilidad del Programa en Estudios y Gestión Cultural es del 73,30%.

El proyecto educativo del programa de estudios en procura de su desarrollo, comprende que su función social radica en cumplir de manera integral, planificada, ética, conceptual y con criterios de calidad, su deber de formar profesionales integrales en Estudios y Gestión Cultural, generar nuevos conocimientos por medio de la investigación, extender sus experiencias y saberes a la comunidad de interesados en la cultura. Afirma su vocación desde la docencia y la investigación que se centra en la formación integral del estudiante y en el estímulo a la formación profesional en Estudios y Gestión Cultural. Se basa en el desarrollo de aptitudes y actitudes emprendedoras. Educa bajo la premisa del desarrollo de competencias y la generación de conocimiento en el campo de la cultura para contribuir a la solución de problemas reales de la sociedad, las organizaciones, los emprendedores y la academia; por este motivo, desarrolla estratégicamente la relación entre el programa y las organizaciones públicas y privadas. La Universidad y por consiguiente el Programa en Estudios y Gestión Cultural, comprenden el desarrollo sostenible como un derrotero organizacional que se aplica en las dimensiones económica, social y ambiental. Por lo anterior, la Universidad y el programa declaran su alineación con los ODS - Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas - que orientan los propósitos comunes de la humanidad a 2030.

Bajo esta perspectiva, estimula la investigación, disciplina el carácter para una ética universal y agudiza la curiosidad intelectual, que propician la creación de equipos de trabajo para la producción y aplicación de conocimientos, aspectos que contribuyen a consolidar e incrementar la productividad del sector empresarial de la cultura. El Programa en Estudios y Gestión Cultural continúa proyectando su enfoque hacia la sociedad y el desarrollo sostenible, al vincular en su proyecto formativo a estudiantes que estén interesados en formarse en competencias con el matiz diferenciador propio de la misión de la Universidad EAN: el emprendimiento sostenible.

REFERENCIAS

- Bernárdez López, Jorge (2003) *La profesión de la gestión cultural: definiciones y retos*, Portal Iberoamericano de Gestión Cultural, disponible en: http://www.gestioncultural.org/ficheros/BGC_AsocGC_JBernardez.pdf Recuperado el 9 de noviembre de 2017.
- Cartilla de emprendimiento cultural para la innovación, el desarrollo y la asociatividad.* (2013). Ministerio de Cultura, Universidad Nacional. Disponible en: http://www.mincultura.gov.co/areas/fomento-regional/Documents/Cartilla_Emprendimiento-Cultural-para-la-Innovacion-Desarrollo-Asociatividad-MinCultura-2013.pdf Recuperado el 20 de enero de 2018.
- Cerezuela, David Roselló i. (2011) *Diseño y evaluación de proyectos culturales: de la idea a la acción*. Barcelona: Ariel. Recuperado el 9 de enero de 2018.

- Conpes. (2010). *Política Nacional para la promoción de las industrias culturales en Colombia. Documento 3659*. Departamento Nacional de Planeación. Disponible en: [<http://www.derechodeautor.gov.co/Creanet/CONPES%20INDUSTRIAS%20CULTURALES%203659.pdf>] Recuperado el 11 de noviembre de 2017.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile. (2011). *Guía para la Gestión de Proyectos Culturales*. Valparaíso.
- Constitución política de Colombia de 1991. Disponible en: http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf Recuperado el 20 de junio de 2018.
- Cortés, G. (1999). *Los derechos culturales en el ordenamiento jurídico de Colombia*. Invierno 2002-2003. En: Derecho y cultura. Universidad del Rosario. [Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derycul/cont/8/ens/ens4.pdf>] Recuperado el 14 de junio de 2018)
- De Zubiría Samper, Sergio/Abello Trujillo, Ignacio/Tabares, Marta. (1998). *Conceptos Básicos de Administración y Gestión Cultural*. Editado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la cultura [OEI]. Colección cuadernos de Iberoamérica. Disponible en: <file:///C:/Users/Claudia/Downloads/Conceptos-b%C3%A1sicos-de-administraci%C3%B3n-y-gesti%C3%B3n-cultural.pdf> Recuperado el 30 de noviembre de 2018.
- Diagnóstico cultural de Colombia. *Hacia la construcción del Índice de Desarrollo Cultural*. Ministerio de Cultura-República de Colombia. 2013.
- Martinell, Alfons. (2003) *Nuevas competencias en la formación de gestores culturales ante el reto de la internacionalización*. Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura. Número 2 – Enero. Disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric02a05.htm> Recuperado el 14 de junio de 2018.
- Martinell, Alfons. (2001) *LA GESTIÓN CULTURAL: SINGULARIDAD PROFESIONAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO*. Disponible en: <http://www.agetec.org/agetec/descarga/AMartinell.pdf>. Recuperado el 20 de enero de 2018.
- Mejía, Mario H. (MANUAL DE GESTIÓN CULTURAL PARA VOLUNTARIOS, Programa Conjunto “Creatividad e Identidad Cultural para el Desarrollo Local” del programa de Voluntarios de las Naciones Unidas (VNU) del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en: https://educaciotransformadora.files.wordpress.com/2012/01/manual_voluntarios.pdf Recuperado el 14 de junio de 2018.
- Ministerio de Cultura, (2013) *Manual de Herramientas para la Gestión Cultural Pública* disponible en: http://www.mincultura.gov.co/areas/fomento-regional/Documents/ManualGestion_optimized_Final_11_06_13.pdf Recuperado el 14 de junio de 2018.
- Ministerio de Cultura: *Ley de cultura. (Ley 397 de 1997)*. En: <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337> Recuperado el 30 de noviembre de 2017.

- Ministerio de Cultura (2009) *Política para el emprendimiento y las industrias culturales*. Tomado de: <http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/politica-emprendimiento-industrias-culturales/Paginas/default.aspx> Recuperado el 21 de abril de 2018.
- Ministerio de Cultura (2010) *Compendio de Políticas culturales*. Tomado de: <http://culturaparaeldesarrollo.files.wordpress.com/2011/06/mincultura-colombia-compendio-polc3adticas-culturales.pdf> Recuperado el 14 de junio de 2018.
- Ministerio de Cultura República de Colombia. (2011). *Manual para la Gestión de la Cultura*, Dirección de Fomento Regional, Bogotá DC .
- Mohan Rao, J. (2002) *Cultura y desarrollo económico*. En: Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura. No. 1 Junio-Septiembre. Disponible en: [<http://132.248.35.1/cultura/informe/cap1.htm>] Recuperado el 12 de octubre de 2011
- OEI. (2008). Informe del Sistema Nacional de Cultura. Colombia. [Disponible en: http://www.sinic.gov.co/oei/paginas/informe/informe_28.asp] Recuperado el 6 de octubre de 2011.
- www.econlink.com.ar (2009) Disponible en: [<http://www.econlink.com.ar/dic/pib.shtml>] Recuperado el 8 de noviembre de 2017.
- La Economía Naranja: una oportunidad infinita*. Banco Interamericano de Desarrollo BID, Felipe Buitrago e Iván Duque. Disponible en (<http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3659/La%20economia%20naranja%3a%20Una%20oportunidad%20infinita.pdf?sequence=4>) Recuperado el 21 de abril de 2018.
- Olmos, Hector Ariel (2008). *Gestión cultural y desarrollo. Claves del desarrollo*. Impresión: Artes Gráficas Palermo S.L. Recuperado el 20 de enero de 2018.
- Ouchi, William. (1982) Teoría Z, Bogotá Norma. *Perfil y formación de gestores culturales*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1995. Recuperado el 7 de mayo de 2018.
- Proyecto Industrias Culturales de Cali (2013). *Análisis de las cadenas de valor de cuatro sectores en las industrias culturales de Cali*. Tomado de <http://industriasculturalescali.com/> Recuperado el 7 de mayo de 2018.
- Ramírez Mejía, Julieta. (2007). *Aproximación conceptual a los estudios y a la gestión cultural*. Revista EAN Bogotá No. 60 (May.-Ago. 2007); p. 5-24 Nogal. Recuperado el 20 de enero de 2018.
- Ruíz Gutiérrez, Jaime Alberto. (2009). *Gestión y Cultura: Relación en tres actos*. En: Colombia. ed: Ediciones Uniandes. Facultad de Administración, Bogotá DC.

VIDEO:

- Cabanyès F, Oller, J., Carreño T, Rausell P. *El perfil del gestor cultural / Gestión Pública de la Cultura*, Programa de Gestión Cultural UB, 2002 disponible en: <http://www.gestioncultural.org/culturalbox/fitxaES.php?id=1154> Recuperado el 30 de noviembre de 2017.

Fidelización y ampliación de públicos: Herramientas para la gestión de la cultura disponible en: <http://www.gestioncultural.org/culturalbox/fitxaES.php?id=1238> Recuperado el 30 de noviembre de 2017.

Yudice, G. (2008). *El recurso de la cultura. Uso de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA LITERATURA

Entre Borges y Walsh: experiencias que potencian el aprendizaje

Graciela Eva De Mary, Instituto Superior de Formación Docente N° 113, Argentina

Palabras clave: historia; categorías de análisis; lectura en clase; ficción; ensayos

“La literatura es mentir bien la verdad”

(Juán Carlos Onetti)

INTRODUCCIÓN

Los resultados de las evaluaciones de calidad educativa vienen señalando las dificultades de los estudiantes del nivel medio en el campo de la lectura comprensiva. Es prioritario atender el tema de la promoción de la lectura y el acceso a la misma como un derecho. Podríamos suscribir a la idea de una pedagogía del placer por la lectura, expresada por Daniel Filmus (2016).

Enfocado el tema desde la perspectiva de las Ciencias Sociales se plantearán tres casos concretos de trabajo en escuelas de nivel medio del Partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires, Argentina. Las propuestas didácticas mencionadas abordaron temas de Historia Argentina prescriptos en el Diseño Curricular. En las mismas se trabajó con textos “no escolares”, es decir que además de los tradicionales manuales, se recurrió a un ensayo, una obra de investigación periodística y un poema. Se intentará responder a partir de estos ejemplos concretos, las siguientes preguntas:

¿Para qué recurrir a obras literarias en las clases de Historia? ¿Contribuyen a desarrollar el interés por la lectura? ¿Se justifica leer en clase? ¿Se fortalece el grupo de trabajo? ¿Es posible acaso motivar a los alumnos a recorrer de manera autónoma, algún camino hacia la aventura del conocimiento?

En la búsqueda de motivación, de recursos de calidad, en la posibilidad de contar con diferentes soportes para la lectura, el docente debe poner en juego no solamente sus conocimientos sino también su experiencia como lector. Es fundamental la búsqueda constante que debe realizar en ese sentido. Es más que probable que los resultados que logre con sus propuestas sobre leer más y mejor, estén relacionados con su pasión por los textos. Nadie puede transmitir lo que no tiene.

MARCO TEÓRICO

El conocimiento es una construcción colectiva. La enseñanza de las Ciencias Sociales, se enriquece necesariamente con diferentes aportes. En el caso de la Historia, el hecho de leer textos que no sean exclusivamente es-

colares, es decir, el típico manual, no hace más que agregar beneficios a nuestra práctica. Desde el punto de vista de los derechos de los estudiantes, nadie puede ser privado de conocer la obra de los escritores que fueron o son exponentes de nuestra cultura. Es una tarea de la escuela facilitar ese acercamiento.

En efecto, más allá de la experiencia estética que puede significar leer el poema “El Gral. Quiroga va en coche al muere”, de Jorge Luis Borges, que es en sí mismo incomparable, el análisis de esta obra permite una identificación de los actores sociales involucrados en el proceso de las guerras civiles argentina en la primera mitad del siglo XIX, así como nos permite interpretar la opinión del autor sobre el protagonista del poema. En relación al mismo tema de Historia Argentina, dice Ernesto Sábato a propósito de su obra *Romance de la muerte de Juan Lavalle*:

Se han escrito muchísimas páginas de historia sobre aquel desdichado acontecimiento, una de las tantas consecuencia de las luchas entre federales y unitarios. Cuando decidí tomarlo para mi novela, no era, en modo alguno el deseo de exaltar a Lavalle, ni de justificar el fusilamiento de otro gran patriota como fue Dorrego, sino el de lograr mediante el lenguaje poético lo que jamás se logra mediante documentos de partidarios y enemigos; intentar penetrar en ese corazón que alberga el amor y el odio, las grandes pasiones y las infinitas contradicciones del ser humano en todos los tiempos y circunstancias, lo que sólo se logra mediante lo que debe llamarse poesía, no en el estrecho y equivocado sentido que se le da en nuestro tiempo a esa palabra, sino en su más profundo y primigenio significado. (Sábato, en línea)

Se trata entonces de humanizar la Historia. Lo mismo ocurre, por ejemplo, con los cuentos de Manuel Mujica Láinez, en *Misteriosa Buenos Aires*, que nos permiten una ampliación de los contextos históricos y geográficos que acompañan los acontecimientos narrados.

Retomando las ventajas de la lectura de piezas literarias en las clases de Historia podemos afirmar que un abordaje actual de la ciencias sociales implica el diseñar estrategias para la apropiación de categorías conceptuales de análisis. Los nuevos enfoques se proponen reconstruir y reinterpretar el pasado desde los interrogantes del presente, proyectando un futuro en común. Desde esa mirada, es necesario que los alumnos sean capaces de identificar los ejes estructurantes de las Ciencias Sociales, es decir, el espacio geográfico y el tiempo histórico; que reconozcan las múltiples dimensiones de la realidad (política, social, económica, cultural, etc); los conceptos transdisciplinarios (por ejemplo, sujeto individual o colectivo, poder, gobierno, Estado, los actores sociales, las cuestiones relativas al poder, al conflicto, los consensos y disensos, las multicausalidades, la comprensión empática de la realidad). En relación a este último aspecto, se han realizado estudios sobre el funcionamiento del cerebro que indican la activación de zonas específicas de la corteza cerebral que corresponden a acciones desarrolladas por los personajes de los relatos.

En síntesis, podemos afirmar que si a fines del siglo XIX y comienzos del XX se buscaba promover la integración y la pertenencia a un Estado-Nación, hoy se impone contribuir a la comprensión de la realidad local, nacional e internacional y a la participación en la construcción de un mundo más tolerante, solidario e igualitario.

Es evidente que la literatura tiene mucho que decir al respecto, porque nos invita a participar de la creación de los autores, con interpretaciones diferentes. Nos introduce en los contextos históricos enriquecidos por la mirada que no siempre tiene que coincidir con la propia, y todo esto en el marco del disfrute estético.

Otra de las ventajas de la introducción de textos que no responden a las características de los manuales o las investigaciones históricas es la colaboración que se manifiesta en el grupo que lee. Al ver que se puede llegar al conocimiento de los procesos históricos por lecturas que no son comunes en una clase de Historia, la experiencia demuestra que los alumnos también están dispuestos a aportar ideas y propuestas que superan el tradicional rol pasivo. Es fundamental contar con textos para todos los alumnos, por eso es importante trabajar con los responsables de las bibliotecas escolares y procurar por todos los medios que los chicos tengan acceso a estos valiosos espacios. Se trata de enseñar contenidos significativos en forma significativa.

DESARROLLO DE TRES PROPUESTAS

A continuación se expondrán tres ejemplos en los que se abordaron contenidos de Historia correspondientes al quinto año del nivel medio en escuelas públicas del partido de Gral. San Martín. El primer caso corresponde al siguiente tema: “Década infame, comercio con Gran Bretaña, tratado Roca- Runciman”. Luego de abordar el tema con los recursos didácticos seleccionados a tal fin (y cuyo desarrollo no corresponde al objetivo de este artículo) se organizó la lectura en clase del libro de Arturo Jauretche, *Manual de zonceras argentinas*.

El texto es un ensayo cuya primera edición es de 1968. Después de contextualizar la obra, es decir, ubicar al autor en su tiempo y su acción política, fueron seleccionadas dos “Zonceras”: la n° 35 “La canasta de pan. El granero del mundo” y la n° 36 “Mercado tradicional. Comprar a quien nos compra” (Jauretche, 1980). Se pidió a los alumnos que eligieran una de ellas y que la relacionaran con los contenidos aprendidos sobre la economía en la década del 30. Debían redactar un texto de una carilla fundamentando la elección y comentando lo leído. La reacción espontánea (y por eso más valiosa) de algunos alumnos fue la sorpresa ante las definiciones del autor y la decisión de comunicarlas. Se decidió organizar una exposición de afiches sobre el pensamiento de Jauretche para la muestra anual de la escuela. Los alumnos más interesados participaron como expositores. Cabe señalar que esta instancia no estaba planificada al iniciarse la unidad.

Para el segundo caso y correspondiente al tema del post-peronismo y la llamada Revolución Libertadora, se leyó una parte de la novela testimonio de Rodolfo Walsh *Operación masacre*. Se adoptó la orientación sugerida en el Diseño Curricular del Nivel, ya que:

La construcción de una conciencia histórica y social se realiza en el campo amplio de la cultura. Esta orientación también se propone, mediante el estudio de estos textos emblemáticos, generar un espacio para fortalecer las disposiciones narrativas, explorar esa sensibilidad poniendo en contacto a los estudiantes con los autores. De esta forma, se pretende que ellos mismos produzcan relatos a partir de la ficcionalización como una forma de recrear un contexto, a la vez que se produce su apropiación. (Diseños curriculares educación secundaria. [En línea])

Dada la complejidad del tema, se trabajó previamente con la contextualización de la obra, estableciendo la cercanía del autor con el momento de los hechos que aborda y la forma en que se llevó a cabo la investigación. Como es un texto testimonial, se dedicó mucho tiempo a la lectura en clase, siendo necesaria, al principio, la intervención de la docente para leer en voz alta e interpretar la intensidad dramática de los hechos que narra. Llevó efectivamente bastante tiempo la lectura en clase, aunque esa “pérdida” inicial se recuperó con creces en el transcurso de las clases posteriores. Entre las actividades propuestas se pidió que explicaran el argumento, que lo relacionaran con el momento histórico, que lo interpretaran y establecieran una apreciación personal y que redactaran un informe final.

En el caso de la lectura de *Operación masacre*, se originó la curiosidad de los alumnos cuyos domicilios están cercanos al lugar donde se produjeron los fusilamientos. Aportaron a la clase fotos y comentarios sobre el recorrido por esos lugares. Al mismo tiempo, se creó un clima de trabajo que derivó en la búsqueda de películas sobre el tema y también sobre la realidad social en otros contextos, pero que también remiten a los mismos actores sociales. Como anécdota, se puede consignar la actitud de una alumna de nacionalidad paraguaya, quien tenía muchas dificultades para expresarse en forma escrita y oral y que, no obstante, completó la lectura propuesta y trajo al aula una película para compartir. Si bien no era exactamente del tema tratado, la actitud de la alumna (quien dijo “Usted tiene que ver esta película, se llama ‘Siete cajas’”) originó una actividad que no estaba prevista: se compartió el video y también se propuso un trabajo práctico con todos sus compañeros. Obviamente, las capacidades comunicativas de esta alumna mejoraron significativamente.

El tercer ejemplo corresponde al tema de la última dictadura militar y el terrorismo de Estado. En este caso se trabajó con un poema dedicado al Equipo Argentino de Antropología Forense: “Un murmullo cada vez más alto”, de la Dra. Laura Panizzo. El trabajo consistió en analizar este poema inspirado en la búsqueda de los restos de las personas que estuvieron desaparecidas y a las tareas de identificación. Una vez contextualizado el texto, se analizó y se pidió a los estudiantes que expresaran a través de una pintura o un dibujo las sensaciones que les había generado. A través de un contacto con la autora, se le enviaron los trabajos de los alumnos. La Dra. Panizzo tuvo la gentileza de enviar un libro con sus poemas para cada uno de ellos, con una dedicatoria personalizada y comentada según las interpretaciones y las reflexiones de cada alumno.

Posteriormente, la escritora se acercó a la escuela y dio una charla sobre el oficio de los escritores y también sobre de la carrera de Antropología, de la cual es docente en la UNSAM.

CONCLUSIONES

En respuesta a las preguntas iniciales, se puede establecer que:

- A pesar de que no resulta fácil lograr que los adolescentes lean, las tres propuestas didácticas que involucraron un análisis centrado en textos literarios, no producidos por historiadores, justificaron el esfuerzo porque produjeron en los alumnos una apertura hacia otras realidades, otros vocabularios, otras estéticas, promovieron el trabajo en equipo y la escritura.
- La lectura en clase también fomentó la autoestima y posibilitó una experiencia concreta de acercamiento y apropiación de los libros. Se ampliaron los contextos y se creó empatía con los diferentes personajes en tanto actores sociales que interactúan en función de sus intereses. Este tipo de análisis contribuyó a una visión más plural de la realidad social.
- El hecho de introducir espacios de lectura en las clases de Historia, contando con una buena selección y con actividades pertinentes, permite innovar las prácticas docentes.
- Se trató de incentivar un ambiente de libertad y se demostró que, en esas circunstancias, los alumnos son capaces de proponer iniciativas propias. Es necesario valorarlas. Porque proponer la comunicación de ideas que impactaron en ellos y organizar una muestra, o relacionar contenidos con películas, o interesarse por las circunstancias que llevan a alguien a elegir el oficio de escribir, pueden ser acciones modestas pero no hay dudas de que son para nuestros chicos experiencias significativas. Y son esas experiencias las que construyen puentes de palabras para unir los mil caminos del conocimiento.

REFERENCIAS

- Aisenberg, B.; ALderoqui, S. (2006). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Borges, J. L. (2008). *Luna de enfrente*. Buenos Aires: Planeta..
- Caldarola, G. (2012). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Bonum.
- Carretero, M. A.; González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Carretero, M.; Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M.; Voss, J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- de Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Finocchio, S. (1997). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.

- Gotbeter, G. (2011). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: 12(ntes).
- Insaurralde, M. (2009). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jaureche, A. (2003). *Manual de zonceras argentinas*. Buenos Aires: Corregidor.
- Mujica Láinez, M. (2005). *Misteriosa Buenos Aires*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Saab, J.; Castelluccio, C. (1994). *Pensar y hacer historia*. Buenos Aires: Troquel.
- Panizzo, L. (2013). *Lo demás, rodea*. Córdoba: Asociación cultural Andrómina.

IV. Formación educativa

LAS DESTREZAS DEL PENSAMIENTO

*María del Mar Hernández Suárez, Cándida Filgueira Arias y Carmen Ródenas Escribano
CEU-San Pablo, España*

Palabras clave: *destrezas pensamiento, habilidades, educador, alumnos, metodologías*

A diferencia de las rutinas, que podríamos definir como aquellos patrones sencillos que el sujeto interioriza en sus aprendizajes, las destrezas del pensamiento son acciones más elaboradas que requieren el desarrollo de ciertos organizadores para poder lograr acciones de aprendizaje más elaboradas.

Según Robert Swartz (2016), las destrezas del pensamiento se alcanzan en distintas fases. En un primer momento el alumno comprende las ideas, las analiza y consigue interpretarlas según su visión. En un segundo paso estas ideas se van relacionando con otras más complejas y creativas que permiten al alumno desarrollar analogías, metáfora (etc.). Por último el alumno llega al pensamiento crítico donde generaliza las ideas adquiridas y deduce, lo que le permite realizar la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Evidentemente, el proceso que hemos descrito se ha podido producir gracias a la aplicación de distintas estrategias como deducción, análisis, comparación, evaluación... demostrando así que el desarrollo de destrezas del pensamiento en el sujeto favorece la realización de acciones futuras más complejas.

Por tanto, podemos definir las destrezas del pensamiento como patrones sencillos que permiten analizar y estructurar la información, consiguiendo que el alumno pueda trabajar de una forma más crítica y autónoma, pues le permite considerar distintas opciones. Si este modo de trabajar con los alumnos parece tan importante para su futuro, ¿por qué nos empeñamos en muchos centros en seguir utilizando el modelo clásico, la memorización, la clase magistral?

Según Calatayud, Gil y Gimeno (1992, p 87):

(...) en muchas de las aulas predomina un modelo de enseñanza por transmisión. Es conveniente cambiar la idea de modelo de enseñanza por desarrollo de estrategias de enseñanza que permitan manejar la información procedente de distintas fuentes. Basándonos en este modelo surge entre otros el aprendizaje por descubrimiento, que promueve la participación activa del alumno frente a la memorización (Calatayud, Gil & Gimeno, 1992, p.87)

Como profesores nos asusta, en muchas ocasiones, salir de la rutina. Nos aferramos al método tradicional por considerar que de este modo favoreceremos y aseguramos el futuro de nuestros alumnos, pero no es así. Vivimos en una sociedad en continua transformación. Lo que hoy nos parece una

novedad mañana comienza a estar anticuado. Los avances tecnológicos se suceden y dan paso a acciones cada vez más complejas que requieren la implicación del sujeto en la toma de decisiones y resolución de problemas. Por ello, es importante enseñar a nuestros alumnos a pensar por sí mismos, a enfrentarse ante nuevos retos y prepararles de este modo a un futuro cada vez más cambiante y complejo pero, ¿cómo hacer esto?

Trabajar las destrezas o rutinas del pensamiento no es tarea de especialistas ni responde a una materia o edad concreta. Supone, como educador, enfrentarnos a nuestra tarea diaria de un modo diferente en la que el protagonismo ya no lo tiene el educador sino que es compartido con el educando. En este sentido podemos afirmar con Román (2006, p56):

En la sociedad del conocimiento, además del aprendizaje permanente desde la práctica, es imprescindible el desarrollo sistemático de estrategias cognitivas y metacognitivas que faciliten el enfrentar y resolver problemas nuevos en entornos cambiantes. La nueva comprensión del conocimiento implica el desarrollo de herramientas para aprender y seguir aprendiendo (capacidades, destrezas y habilidades) (Román, 2006, p.56)

Desde esta posición, el educador, partiendo de los conocimientos del alumno y de sus intereses, comienza planteando cuestiones que inicien al niño sobre el tema que se va a trabajar. Una vez que hemos despertado la curiosidad en nuestros alumnos, podemos empezar a trabajar con ellos desde diferentes ámbitos. Por ejemplo: enseñarles a buscar información sobre el tema que estamos trabajando. De este modo el alumno iniciará una búsqueda que le llevará a la lectura, interpretación y análisis de lo leído. No estamos hablando simplemente de recoger información, aquí se requiere la implicación del alumno para trabajar los datos y obtener una síntesis de lo leído. Nuestra labor como profesores es ayudarle en esa búsqueda de información para que sea lo más enriquecedora posible, al mismo tiempo que le enseñamos a analizar y contrastar la información.

Por otro lado, en la sociedad actual se necesitan personas que sepan trabajar en equipo, escuchar otras opiniones, analizar otros puntos de vista, contrastar. Por esto, un segundo paso en nuestro trabajo como educadores sería favorecer en nuestros alumnos las tareas cooperativas, que les permitan llevar a cabo una labor crítica donde puedan contrastar distintas opciones teniendo en cuenta las variables y, en resumidas cuentas, tomar decisiones para la resolución de problemas. Es decir, se trata de desarrollar un trabajo personal y creativo a la vez que se tienen en cuenta otros puntos de vista e intereses.

El desarrollo de estas habilidades se puede llevar a cabo desde diferentes disciplinas y edades, pero ¿se puede desarrollar solamente en el aula?, evidentemente no. Las destrezas del pensamiento se pueden trabajar en diferentes ambientes: académico, familiar, tiempo de ocio...Se trata de cambiar el modo de enfrentarnos a la tarea, modificar el rol que ejercemos con nuestros aprendices. El educador pasa de tener una función principal a ejercer como colaborador. Hay profesores que pueden sentirse amenazados ante este nuevo papel que tienen que ejercer. Consideran que su trabajo ha

perdido sentido cuando en realidad no es así, al contrario, pasan a tener una función más cercana al alumno. Su colaboración con el educando va a permitir que éste, no sólo pueda alcanzar los objetivos señalados, sino además que el alumno adquiera unas habilidades que puede aplicar tanto en la educación como en su vida cotidiana.

Las familias también juegan un papel muy importante en el desarrollo de las destrezas del pensamiento en la medida en que pueden potenciarlas ayudando al niño a comparar, analizar, tomar decisiones, resolver diferentes situaciones... La colaboración entre familias y escuela resulta fundamental en este proceso. Trabajar de forma conjunta va a permitir que el alumno interiorice mejor estas habilidades y las ponga en práctica.

Una vez que ya hemos visto la importancia que tiene trabajar las destrezas del pensamiento en nuestros alumnos, el siguiente paso es analizar diferentes modos de lograr la adquisición de las mismas y desarrollar de este modo la inteligencia del niño que según Gardner (1998, p76) “es un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales”. En efecto, todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades.

Vamos a ver ahora un ejemplo de cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a desarrollar algunas destrezas del pensamiento. Pensemos en alumnos de 3º E.S.O. que van a realizar un trabajo en equipo para estudiar las distintas actividades que realiza una ONG y participar en la ayuda a una que favorezca a personas sin recursos económicos. Las fases que se podrían dar para desarrollar el trabajo serían las siguientes:

1. Partimos de algunas preguntas que realizamos a los alumnos tales como ¿qué es una ONG?, ¿Cuáles conoces?, ¿Qué funciones cumplen las ONG?, ¿Quiénes trabajan en una ONG?, ¿Cómo crees que se financian las distintas ONG? A partir de estas preguntas realizamos una lluvia de ideas donde cada alumno puede expresar sus ideas sobre el tema. Las distintas opiniones dadas por los alumnos se escriben y analizan posteriormente para tener una visión global del tema y aclarar dudas que puedan surgir.
2. Posteriormente, con las distintas ideas que han surgido, tratamos de dar respuesta a lo que es una ONG, cuáles son sus funciones y quienes pueden colaborar en sus tareas.
3. En un tercer paso animaremos a los alumnos a analizar diferentes ONG para compararlas buscando diferentes similitudes y diferencias. De este modo tendrán que comparar, analizar...además de debatir con los compañeros para llegar a unas conclusiones.
4. Posteriormente, los alumnos, en grupos, van a evaluar la información obtenida para pasar al siguiente paso: aportar ideas para ayudar a una ONG a que obtenga recursos (alimentos, ropas, juguetes...) para los más necesitados. Todos los alumnos deberán aportar sus propias ideas que posteriormente serán analizadas por el grupo.
5. Con el análisis de las diferentes propuestas aportadas por la clase se realiza un proyecto conjunto para ayudar a una ONG. Esta propuesta requiere tomar previamente una serie de decisiones como por ejem-

plo: ¿Quiénes forman parte del equipo que dirige? ¿qué objetivos se persiguen? ¿qué actividades se van a desarrollar durante el curso? ¿qué organismos externos pueden colaborar en el proyecto?

Una vez que los equipos han conseguido dar respuesta a las diferentes cuestiones llega el momento de iniciar el proyecto. Se les pedirá a los alumnos que presenten un esquema con las conclusiones obtenidas y los diferentes pasos que van a seguir para ayudar a la ONG. Durante el desarrollo de este proceso deberán ir dando respuesta a los diferentes problemas que vayan surgiendo, formación de equipos de trabajo, organización de tareas, etc.

Es importante que los alumnos recuerden que, en todo momento, deben tomar decisiones de manera conjunta sopesando los pros y contras que puedan existir. Estas tareas, lógicamente, implican la toma de decisiones y la resolución de problemas para lo que tendrán que realizar acciones previas donde deberán contrastar, analizar, evaluar, etc. En todo momento el profesor va a ejercer de guía favoreciendo en los alumnos el desarrollo de distintas destrezas que pueden aplicar, no sólo en el desarrollo de esta actividad, sino en cualquier otra tarea que realicen en su vida diaria.

Con este ejemplo he querido apoyar la idea de cómo el desarrollo de diferentes destrezas del pensamiento no requiere un trabajo especializado ni la intervención de determinados profesionales, es suficiente que, como profesores, nos enfrentemos a la tarea de un modo distinto, sirviendo de apoyo a los estudiantes y favoreciendo su competencia de aprender a aprender.

En cuanto a metodología tampoco se requiere el uso de estrategias muy complejas. En el ejemplo anterior hemos utilizado el modelo basado en proyectos, donde el alumno adquiere conocimientos y competencias a través de supuestos que parten de la vida real. Se enseña al alumno a contextualizar, relacionar, analizar, argumentar, etc., desarrollando destrezas del pensamiento. Con esta metodología se trabaja el pensamiento crítico, la comunicación, el aprendizaje cooperativo, etc., al mismo tiempo que mejora la atención e implicación del alumno.

Con respecto a la evaluación de la tarea se podría utilizar una rúbrica donde se tuvieran en cuenta distintos aspectos del aprendizaje, por ejemplo: la implicación del alumno en la tarea, la colaboración con el grupo clase, el modo en que ha realizado la búsqueda y análisis de la información, su análisis e interpretación de los datos, la toma de decisiones durante el trabajo y la resolución de problemas.

Con este modelo de trabajo estamos fomentando en el alumno la competencia de aprender a aprender, tan necesaria hoy día para afrontar los diferentes retos educativos que tiene el alumno. Es evidente que hablamos de una metodología en clase que poco o nada tiene que ver con la tradicional. Es importante que, tanto alumnos como profesores o familias, se muestren de acuerdo con este modelo de enseñanza para que sea asumido y apoyado por todos.

En el presente trabajo se ha hablado de las destrezas del pensamiento y la importancia de desarrollarlas en nuestros alumnos para conseguir un aprendizaje más acorde con las necesidades educativas actuales. También se ha hecho referencia al modo de abordar las distintas destrezas teniendo en cuenta la implicación tanto de alumnos, profesores y familias. Por último se ha desarrollado un ejemplo partiendo de un supuesto que podría desa-

rollarse en cualquier centro educativo; en dicho ejemplo se plantea cómo trabajar diferentes destrezas educativas en el aula.

Es evidente que se podrían abordar otros modelos de trabajo utilizando distintas metodología y modelos de evaluación pero considero que llegados a este punto lo que debemos plantearnos son los pros y contras de este modelo de trabajo. Con respecto a los beneficios que aporta para el alumnado ya hemos hablado en diferentes apartados pero debemos ser honestos y analizar posibles inconvenientes como, por ejemplo, que docente y alumnos se olviden de trabajar también otros aspectos como la memorización, el trabajo autónomo, la repetición en determinadas tareas, etc. No nos referimos a volver al modelo tradicional sino a utilizar distintas metodologías que combinadas adecuadamente consigan que los alumnos no se conviertan en meros repetidores de teorías sino que aprendan a pensar por sí mismos analizando las opciones y planteándose nuevos retos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Mier, M. (2006), Creatividad, pensamiento crítico y valores: una mirada diferente en la Educación. *Magistralis*, 10(18), pp.115-127.
- Beas, J., Manterola, M., Santa Cruz, J., Carranza, G., y Arredondo, D. (1997). Enseñar para la comprensión profunda: diseño y contratación de un modelo centrado en el aprendizaje y el pensamiento. Informe Final Proyecto Fondecyt n.º 1950805. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
- Calatayud, M.L., Gil, D. & Gimeno, J.V. (1992). Cuestionando el pensamiento docente espontáneo del profesorado universitario: ¿Las deficiencias en la enseñanza como origen de las dificultades de los estudiantes? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 121, pp. 22-45.
- Chiecher, A. (2006). Aprender en contextos virtuales por opción u obligación. *Revista Cognición*, 6.
- Devia Francia, V. (1994). Reflexiones sobre el Desarrollo del Pensamiento Crítico. *CUC Revista Institucional*, 4, pp.27-28.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría de la práctica*. Barcelona: Paidós.
- (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Merchán, F. J. y García Pérez, F. F. (1994). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comp.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Argentina: Paidós.
- Miller, G. (1983). Varieties of intelligence. *The New York Times Book Review*, pp. 5-25.
- Muñoz, A. & Beltrán, J. (2013). *Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Complutense. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

- Ortíz, G. (2010). *Habilidades básicas del pensamiento*. México: CENGAGE Learning.
- Rojas Osorio, C. (2006). *¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos*. Universidad de Puerto Rico Colegio Universitario de Humacao. Materiales en línea. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento. Consulta Marzo, 2017 en: www.pddpupr.org
- Román, M. & Diez, E. (2006). *Aprendizaje y Curriculum*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sacristán, G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sánchez, M. (1996). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimiento*. México: Trillas.
- Sarradelo García, L. (2012). *Aprender a pensar: Iniciación en el entrenamiento de destrezas y rutinas de pensamiento con niños de 5 años*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja.
- Schneider, S. (2003). *Cómo desarrollar la inteligencia y promover capacidades*. Argentina: CADIX Internacional S.A.
- Swartz, R. (1987). Teaching for Thinking: A Developmental Model for the Infusion of Thinking Skills into Mainstream Instruction. En J. Baron y R. Sternberg (eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. Nueva York, Freeman.
- Swartz, R. (2000). Towards Developing and Implementing. A Thinking Curriculum. Ponencia, First Annual Thinking Qualities Initiative Conference Hong Kong , 23 de Junio. Consulta 3 de Marzo de 2016 de: <http://www.nctt.net/hongkongaddress.html>.
- Swartz, R. J. & Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications
- Swartz, R.; Fischer, S. y Parks, S. (1998). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking Into Secondary Science: A Lesson Design Handbook*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- Swartz, R. y Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking Into content Instruction: A Lesson Design Handbook for the elementary grades*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- Swartz, R. y Perkins, D. (1989). *Teaching Thinking Uses and Approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Publishers.
- Traub, J. (1998). Multiple intelligence disorder. *The New Republic*, 219(17), pp. 20-23.

FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Una prioridad para la atención a la diversidad desde el marco de la educación inclusiva

Leidi Yoana Zamudio Garnica, Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
Isabel Cristina Martínez Farfán, Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Palabras clave: formación de docentes; educación inclusiva; atención a la diversidad; currículo flexible; prácticas educativas

INTRODUCCIÓN

La inclusión atencional donde trata cada uno y para ser humano la participación de la diversidad incluye a todos y todas, es allí donde los estudiantes de la escuela y los adultos. Este concepto se convirtió en un espacio para que los centros escolares sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón de sus orígenes, intereses, experiencias, conocimientos, capacidades o cualquier otra" (Booth & Ainscow, 2015, p. 13). Consecuentemente, estos autores señalan que la diversidad hace parte del ser humano, hace parte de las características únicas y personales de cada ser, por lo cual todos hacemos parte de esa diversidad.

La Corporación Universitaria Iberoamericana es una institución de educación superior que en un marco de inclusión y respeto a la diversidad, dentro de su política de calidad, afronta las tendencias actuales que imponen retos nuevos a las instituciones; en este caso, la inclusión educativa. En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) la Iberoamericana refiere que no solo significa incluirla en lo misional, sino que también da paso a las transformaciones pedagógicas: el aprender a aprender o a conocer y aplicar procedimientos sobre cómo, dónde y cuándo usar los conocimientos (práctica pedagógica), sobre cómo producir conocimiento (investigación educativa) y compromiso social en temas de relevancia nacional como la construcción de una cultura de paz, superación de la pobreza extrema, equidad social, entre otras. Estos retos se ven permeados por esta investigación ya que desde ella se aporta a las transformaciones pedagógicas que el futuro docente en formación deberá hacer en su quehacer diario como refiere Proenza y Acosta (2017):

la Corporación Universitaria Iberoamericana ha dado un salto cualitativo en la proyección hacia una educación inclusiva de calidad, sobre la base del conocimiento y la investigación científica y sobre todo, en el cambio del contexto y la eliminación de barreras, donde están influyendo de manera particular, el cumplimiento de las orientaciones y disposiciones nacionales e internacionales para hacer de cada institución escolar de ni-

vel superior, un lugar plenamente incluyente donde se hagan valer los derechos y se respeten, acepten y reconozcan todos los seres humanos desde su diversidad (p.8)

La formación profesional de docentes se proyecta desde un enfoque pedagógico constructivista del aprendizaje que se sustenta en el hecho de promover procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al cual pertenece, se da desde tres miradas: desde la genética del desarrollo individual de Piaget, desde las relaciones con el medio psicosocial de Vygotsky y desde el aprendizaje significativo y los aprendizajes previos de Ausubel.

Estos procesos se dan de acuerdo con unas actividades intencionales y planificadas dentro de las mallas curriculares en donde la formación en educación en y para la diversidad debe ser transversal en la educación superior de los educadores en formación, de allí “surgen nuevas áreas centradas en la flexibilización curricular, reconocimiento de estructuras educativas que generen procesos de inclusión educativa, trabajo en equipo, formación y orientación a profesores” (Arias, Acosta y Ayala, 2015, p.11). Desde este marco se dio inicio, finalización y proyección al proyecto de investigación ¿Cómo vamos en educación inclusiva? Los procesos de atención en y para la diversidad en las instituciones en donde se realiza el curso de Práctica Pedagógica I de las licenciaturas de Educación en modalidad a distancia de la Corporación Universitaria Iberoamericana. En donde se propuso identificar y describir procesos de educación inclusiva que se daba en 26 departamentos entendidas como las unidades de organización territorial de Colombia (de los 32 que en total tiene el país) que cubre esta universidad en las licenciaturas en Pedagogía Infantil y en Educación Especial, con 707 estudiantes de VI semestre realizando su curso de Practica Profesional I. de la Facultad De Educación, Ciencias Humanas y Sociales, proyecto gestado dentro del Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica GIEEP, en la línea de investigación Pedagogía y Diversidad de la Corporación Iberoamericana de Colombia.

La investigación se desarrolló desde una metodología de investigación cualitativa, tipo descriptivo exploratorio a partir de dos instrumentos que tienen como ejes trasversales las categorías de análisis que son: educación inclusiva, atención a la diversidad, currículo flexible y prácticas en educación inclusiva. El primero una ficha de registro, que pretendió identificar y describir las realidades de las escuelas y las aulas a partir de preguntas orientadoras sobre la inclusión en el proyecto educativo institucional de la atención a la diversidad, la caracterización de la población, las posibles adaptaciones en cuanto a flexibilización curricular, la aplicación del índice de inclusión y la descripción de experiencias alrededor de la temática. El segundo una matriz de análisis que traspone las cuatro categorías y los indicadores de las mismas, permitiendo la reflexión que nos lleva a plantear la temática de esta ponencia, la cual gira alrededor de la transformación sobre la educación inclusiva como enfoque y modelo para la formación de formadores que den cuenta de los derechos básicos educativos y la atención a la diversidad dentro de la Corporación.

Entendiendo que Colombia ha enfocado sus esfuerzos en garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes desde un enfoque de derechos huma-

nos, esto se evidencia en las políticas que se emanan y que permiten desde una mirada multidisciplinar atender a la población, no solo desde una perspectiva educativa, sino también desde la salud, la cultura y la recreación, integralmente, sin ningún tipo de distinción o segregación. Este país, como uno de los miembros fundadores de la Organización de Naciones Unidas ratificó y acogió los 8 objetivos del milenio que desde el 2000 hasta el 2015 se convirtieron en propósitos a nivel internacional y nacional. Del informe final sobre el logro de estos 8 objetivos dada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2015) se establece que, de los países de América Latina, Colombia fue uno de los que más avanzó en los índices para cada objetivo. Sin embargo, los logros no son homogéneos a lo largo del territorio nacional, continuamos dentro de la lista de los 10 países más desiguales del mundo y en el área de educación le quedan desafíos por lograr como la articulación para la igualdad de oportunidades, inclusión a poblaciones vulnerables, minorías y el mejoramiento de la calidad.

A partir de 2015 Colombia se inscribió dentro de la denominada Agenda 2030 y sus 17 objetivos de desarrollo sostenible. Dentro de esta nueva agenda y teniendo como base el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2016) el reto para la educación se hace aún más exigente para el país, en tanto que dicha agenda se constituye en un pilar esencial para el desarrollo sostenible. En este sentido es necesario pensar en el desarrollo cubriendo las necesidades de las poblaciones diversas sin comprometer los recursos de las generaciones venideras (Echeita y Navarro 2014).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo ha sido el proceso de educación inclusiva en las Instituciones en donde se realiza el curso de Práctica Pedagógica I de la modalidad a Distancia Nacional de la Corporación Universitaria Iberoamericana de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Especial, sede Cota?

OBJETIVO GENERAL

Analizar el proceso de inclusión educativa en las Instituciones en donde se lleva a cabo el curso Práctica Pedagógica I, de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Especial en la modalidad distancia nacional de la Corporación Universitaria Iberoamericana, sede Cota.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar los procesos de educación inclusiva en las instituciones donde se realiza el curso de Práctica Pedagógica I de la modalidad distancia nacional de la Corporación Universitaria Iberoamericana.
2. Describir los procesos de educación inclusiva las instituciones donde se realiza práctica profesional I de la modalidad distancia nacional de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Desde el planteamiento de la pregunta se establecieron cuatro categorías de análisis: a) Educación Inclusiva, b) Atención a la Diversidad, c) Currículo para la inclusión y d) Prácticas Educativas en Inclusión. Alrededor de estos conceptos se realizó la revisión teórica que permitió identificar y describir el proceso de educación inclusiva en las diferentes regiones.

Se partió entonces de definir que es atención a la diversidad, desde los lineamientos que se generaron con el propósito de garantizar una educación incluyente en términos de acceso, permanencia y promoción dentro del sistema educativo. Así lo consigna el Ministerio de Educación Nacional en el documento “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” (2010):

La Educación Inclusiva en el país propone una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los grupos poblacionales diversos y vulnerables, que son atendidos en las instituciones educativas. Estas poblaciones se refieren a: étnicas (Afro descendientes, Rom y Raizales), con Necesidades Educativas Especiales (con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales), personas de talla baja (enanismo), jóvenes y adultos iletrados, afectadas por la violencia (en situación de desplazamiento, niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley y adultos reinsertados), menores en riesgo social (niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley (Mini educación , 2010, p.5).

En la actualidad, la atención en y para la diversidad no se enfoca solo en la diversidad funcional sino que fundamenta la intervención en el reconocimiento de la diversidad y así lo reafirman Azorín y Arnáiz (2013) citados por Posada, Marín y Gómez (2015) al plantear una visión que resigne las concepciones de las ‘necesidades educativas y de discapacidad’ señalando que “la atención a la diversidad del alumnado no debería ser asociada a discapacidad, a dificultades de aprendizaje o a necesidades educativas derivadas de compensación educativa” (p.200).

En el mismo sentido, exponen Correa, Bedoya y Agudelo:

No son las diferencias en sí las que han dado las posibilidades de cambio de enfoques en el servicio educativo, sino su reconocimiento y la concordancia de respuestas educativas diversas y pertinentes; razonar sobre la diversidad no es obviar las diferencias, es propender a encontrar una propuesta que permita que todos habiten en espacios comunes, buscando los mecanismos pertinentes para que cada persona pueda participar en un contexto determinado y enfatice la importancia del aprecio por la diferencia en la construcción de sociedades más justas y en la convivencia desde criterios de respeto y valoración (Correa, Bedoya y Agudelo, 2015, p.48).

Por lo cual, es desde este entendimiento de lo diferente y común que se da una verdadera educación inclusiva que atiende a la diversidad. No en vano la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO (1990), plantea que la educación es el derecho de todos a satisfacer las necesidades básicas de aprendizajes respetando la diversidad del ser humano, que implica un actuar de todos los agentes educativos, incluyendo el rol de la familia y la comunidad.

Al preguntar sobre a quién corresponde la responsabilidad en los procesos de atención educativa a la diversidad aparte del estado, podría decirse que serían estos los llamados a hacerlo: la familia, la escuela y la comunidad, debe existir una relación indisoluble entre estos tres actores del proceso, pues “una educación más inclusiva pasa inevitablemente por una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en la educación escolar (centros escolares, familia, comunidad) en el que, sin duda, es un proceso complejo difícil y éticamente controvertido en muchos momentos” (Simon, Giné y Echeita. 2015, p. 26).

Así mismo para entender cómo se gesta y materializa la atención a la diversidad, hay que entender qué significa la educación inclusiva, para ello se recurre a Ainscow & Miles quienes afirman que la educación inclusiva es:

Una educación eficaz y de alta calidad para todos los niños y jóvenes – constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos del mundo entero, ya se trate de los países en desarrollo o de los países desarrollados. Los autores demuestran la existencia de un creciente interés por el concepto de educación inclusiva. En algunos países, este enfoque se orienta a la inclusión de los niños con discapacidades en las escuelas generales, pero, en un sentido más amplio, se la entiende como una reforma que “sostiene y acoge la diversidad de todos los educandos” (UNESCO, 2001). Este número ilustra la manera en que esta definición ha sido tratada en la literatura y cómo se manifiesta en las mentalidades y prácticas de los encargados de concebir y aplicar las políticas (Ainscow & Miles, 2008, p. 7).

En el país, desde el documento de lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva en Colombia (MEN, 2013) la inclusión es entendida como:

La estrategia central para luchar contra la exclusión social. Es decir, como una estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos, culturales y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad) (Mini educación, 2013, p. 7).

De igual forma, con el fin de hacer seguimiento a los procesos de inclusión educativa el país adapta el *index for inclusión*: el Índice de Inclusión

que es definido como “un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2002, p.3). Este posibilita la autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva y propone a la institución educativa un proceso de investigación-acción, poniendo a disposición de la comunidad escolar una serie de preguntas e indicadores. Este documento implica un repensar constante en los procesos que se dan cotidianamente en la institución en pro de lograr una verdadera educación inclusiva.

En Colombia el Índice de Inclusión es presentado desde el Programa de Educación Inclusiva con Calidad del Ministerio de Educación Nacional. Este propone e implica un proceso con unas fases, tal como lo consigna la Guía No. 11 Educación Inclusiva con Calidad, documento publicado en 2010 bajo el nombre *Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad* (MEN, 2010) el cual propone que las instituciones realicen unos procesos sistemáticos que transformen la gestión en el camino del enfoque de inclusión. Además de una ruta metodológica, esta guía establece unos principios rectores y analiza la relación entre calidad, gestión e inclusión.

EL DOCENTE EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN Y LA RESPONSABILIDAD DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE FORMADORES

Complementando lo anterior, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) señala que “la educación inclusiva es responsabilidad de todos los docentes y formar a todos los profesores para trabajar en entornos inclusivos es responsabilidad de todos los formadores de docentes que trabajan en programas iniciales.” (p.11). Esta entidad trabajó en la conformación de un perfil de docente inclusivo y de ese trabajo se tiene hoy un documento que presenta un marco de valores esenciales y áreas de competencia que se deben tener en cuenta. Entre los valores identificados están: 1. Valorar en positivo la diversidad del alumnado, 2. Apoyar a todo el alumnado, 3. Trabajar en colaboración y en equipo y 4. Desarrollar el área personal y profesional.

En relación con las competencias docentes, Fernández (2015) plantea que estos son el factor más importante para los procesos de educación inclusiva e indaga acerca de las percepciones que tienen los docentes sobre las competencias para prácticas inclusivas. Dentro de las conclusiones el autor destaca que las competencias más importantes listadas por los mismos docentes son: las tutorías, el acompañamiento continuo y dinámico, las metodologías activas, la adecuación de materiales, la comunicación y atención a las familias.

Por lo cual, si se habla de Diversidad en un marco de educación inclusiva es necesario hablar del currículo flexible ya que es allí donde se materializará la atención de las poblaciones: En Colombia se encuentra vigente la definición de currículo emanada de la Ley General de Educación, (República de Colombia, 1994) en la Ley 115 de 1994. En ella encontramos

ARTICULO 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional

En la misma línea, Coincaud y Diaz. (2016) reflexionan sobre tres aspectos importantes: acerca de las políticas educativas como contexto para la inclusión, la comprensión de las condiciones de las

prácticas curriculares en el dispositivo escolar y los retos de las prácticas curriculares. Los países latinoamericanos en las últimas décadas diseñan y rediseñan políticas educativas que se convierten en marcos legales. Cada país se encuentra en la búsqueda de interpretar lo que sucede al poner en marcha las políticas educativas a la luz de lo que cada uno define como currículo y las prácticas curriculares exigen de trabajo colaborativo. Los autores concluyen que “la experiencia en el campo educativo muestra que las políticas educativas y las normativas curriculares, más allá de los consensos aparentes, no han logrado importantes variaciones en las formas de lo escolar para la promoción del aprendizaje y la participación de todos/as” (p. 34).

Por tanto, a partir de la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible se hace indispensable y a la luz de la educación inclusiva retomar el análisis del currículo. Al respecto Amadio, Opertti y Tedesco (2015) destacan cuatro aspectos desde los cuales replantear el currículo: primero, el currículo como eje entre objetivos y desarrollo, el segundo, la visión del currículo como producto de un proceso de diálogo social y de construcción colectiva, el tercero, el currículo como base de las políticas educativas y el cuarto, el currículo como orientador de prácticas pedagógicas.

Al respecto Posada, Marin y Gómez refieren que:

El currículo ha de lograr el difícil equilibrio de dar respuesta a lo común y lo diverso, ofreciendo unos aprendizajes universales para todos los estudiantes, que aseguren la igualdad de oportunidades, pero dejando, al mismo tiempo, un margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios para atender las necesidades educativas de su alumnado y los requerimientos del contexto. (Posada, Marin y Gómez, 2015, p 200)

En virtud de lo expuesto, para que exista una educación inclusiva se requieren unas prácticas educativas inclusivas significativas y para definir las, se acudió a la descripción dada por Marchesi, Blanco y Hernández:

La práctica inclusiva debe entenderse como una actuación «situada», que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irreplicable. No hay buenas prácticas ideales, pues dependen del contexto en el que se desarrollan. Lo que se valora como buena práctica en una zona rural de Guatemala

o del Paraguay puede no serlo en la periferia de San Pablo o en una comuna de un barrio acomodado de Santiago de Chile. Conviene destacar que una buena práctica se desarrolla a partir del compromiso del profesorado, del alumnado y de las familias, y promueve la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad. No es una cuestión de todo o nada, sino fundamentalmente de grado y de progreso sostenido; es decir, es un proceso (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014,p. 91).

MARCO METODOLÓGICO

La metodología de investigación es de enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo, dentro de ella se elaboraron dos instrumentos de recolección los cuales fueron: una ficha de registro que dio lugar posteriormente a una matriz de análisis por departamento.

La primera (ficha de registro-observación y caracterización) aplicada en 26 departamentos en 707 instituciones donde se encontraban los estudiantes de VI semestre realizando su curso de Práctica Profesional I en las dos Licenciaturas (Pedagogía Infantil y Educación Especial).

Figura 1. Contexto de la investigación



Fuente: elaborado por las autoras, 2017.

La segunda una Matriz de Sistematización y Análisis desde las categorías de educación inclusiva, atención a la diversidad, flexibilización curricular, prácticas en educación inclusiva, rol del docente.

CONCLUSIONES

Luego de realizado el análisis de la matriz se pudo establecer:

Las instituciones educativas en su mayoría hacen referencia a procesos de inclusión en cuanto al acceso y permanencia de los estudiantes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) pero en cuanto a la flexibilización curricular las adaptaciones apoyos y ajustes razonables no se evidencian en su quehacer pedagógico, los docentes en formación refieren que faltan herramientas pedagógicas y conceptuales para generar los ajustes dentro y fuera del aula.

La mayoría de instituciones coinciden en respetar las diferencias visibles y no visibles de la población que atienden, respetando sus tradiciones,

cultura y lengua, avanzando en el reconocimiento de la identidad cultural y multiculturalidad de Colombia. En cuanto a la adaptación metodológica y didácticas específicas, se evidencia poca formulación y aplicación de ellas, debido a la falta de recursos, el desconocimiento de los procesos de inclusión, y los paradigmas que aún persisten en los imaginarios en algunas regiones apartadas del país.

Dentro de la categoría de prácticas inclusivas los estudiantes reportan en las fichas de recolección de la información experiencias significativas, la mayoría de ellas informando sobre avances en procesos individuales de los niños. Cabe sin embargo destacar tres experiencias que a futuro podrían ser documentadas como experiencias sobre las cuales se puede reflexionar y servir para ejemplificar procesos de atención a la diversidad. Entre ellos se encuentra:

- De la Institución Educativa Escuela Normal Superior Nuestra señora de la Candelaria Escuela Santa Mónica Sección B, departamento de Caldas. En la institución se encuentran niños con discapacidad sensorial (hipoacusia), discapacidad física motora y discapacidad intelectual. Una docente del área de tecnología lidera un proyecto de aula que se llama “LA PRÓTESIS DE LA ESPERANZA” que consiste en conocer y aprender el proceso para elaborar las prótesis, e igualmente obtener una prótesis para una de las estudiantes que presenta una discapacidad física.
- De la Institución Educativa Catalina Herrera, municipio Arjona, Departamento de Bolívar. En la institución se encuentran 10 niños con discapacidad visual, 5 con talentos excepcionales intérpretes de instrumentos musicales folclóricos y 15 niños afrocolombianos. A través de un proyecto cultural de rescate de expresiones culturales como la música y danza se logró el reconocimiento y respeto por la diversidad.
- De la institución Centro de Desarrollo Infantil CDI Manitos Creativas, municipio de Riosucio, Departamento de Caldas. En la institución se encuentran 16 niños que pertenecen a resguardo indígena. Se trabaja desde un enfoque etnodiferencial con el cual se labora en las comunidades indígenas con el fin de preservar la cultura ancestral.

Muy pocas instituciones hacen uso del índice de inclusión, a pesar de que esta herramienta se adapta en el país en el 2012 desde el Ministerio de Educación Nacional. El índice de inclusión es una herramienta que cuenta en sí misma con un gran potencial para propiciar una reflexión sobre los procesos de educación inclusiva de calidad al interior de las instituciones. Es importante conocerla pues su fin es generar mejoramiento de la calidad y transformación de los contextos educativos. Es deber de las instituciones universitarias dar a conocer este tipo de herramientas a sus estudiantes y las bondades de su utilización.

Del análisis y reflexiones anteriores se concluye que atender educativamente a la diversidad, implica que todos los agentes que están involucrados en el proceso educativo a su vez han de estar articulados y deben velar por garantizar los derechos desde el reconocimiento de las diferencias de cada

ser y lo que aporta la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento de las prácticas educativas y no como un problema de las mismas.

De la misma forma, los referentes teóricos para llegar a una definición de la educación inclusiva son múltiples; sin embargo, se evidencia que contienen elementos coincidentes ya que tienen en cuenta que las necesidades comunes y específicas que se evidencian en la escuela necesitan contar con estrategias organizativas y pedagógicas que den respuestas oportunas y acordes con la atención a la diversidad, desde unas concepciones políticas y éticas.

De estos se desprende, hablar de diversidad es hablar de identidad al mismo tiempo, en este sentido para los efectos de la educación inclusiva la definición de currículo que se da desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia sigue siendo pertinente, ya que en esa definición se encuentra implícita el fin último de reconocernos en la diferencia. Pero la mera definición no conlleva precisamente a su cristalización o puesta en marcha en la realidad en cuanto a educación inclusiva. El reto que se propone a las instituciones educativas es arduo, sin embargo, el primer eslabón en este cambio es la afirmación en la cual la educación inclusiva es un factor determinante en la construcción de una sociedad más justa y equitativa que permitirá el cierre de brechas de desigualdad, por lo cual la Iberoamericana es llamada a continuar ajustando sus planes curriculares con el fin de brindar las herramientas necesarias a los docentes en formación para atender en y para la diversidad.

De lo anteriormente expuesto surgen aún más interrogantes como por ejemplo el preguntar sobre la responsabilidad que tienen las facultades de educación superior en la formación de los futuros docentes que requiere la región de Latinoamérica para un desarrollo sostenible, preguntas como: ¿Cuál sería el perfil docente que se requiere para desarrollar la agenda 2030 de Desarrollo Sostenible en nuestra región?, ¿Cuál es la responsabilidad y el rol de los formadores de formadores?, ¿Cómo formar a los futuros licenciados en educación inclusiva desde la atención a la diversidad?...

Estos interrogantes amplían el horizonte y proyección de la investigación e invitan a seguir ahondando en el tema, buscando encontrar las respuestas que permitan tener claridades en el camino de la educación inclusiva real, vivida en la formación profesional y llevada al ejercicio práctico en los contextos donde se desempeñan laboralmente los egresados de los programas en educación.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), pp. 17-44. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_s pa.pdf#page=20
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. Recuperado de [epositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4267](http://positorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4267)
- Arias Castilla, C., Acosta Pulido, D. & Ayala Cardona, J. (2015). Antecedentes en atención pedagógica a la población sorda: una revisión contextual. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), pp. 7-15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEHEM, OEI. Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2002). *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. [Traducido al español de Index for Inclusion]. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Calderón, M. (2012). *La educación inclusiva es nuestra tarea*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1791>
- Coincaud, C. y Diaz, G. (2016). *Hacia una Educación Inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas*. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4340/coicaudydiazruedes3.pdf
- Corporación universitaria Iberoamericana. (2016). *Proyecto Educativo Institucional "Transforma tu vida estudiando en la Ibero"*. Recuperado de <http://www.iberoamericana.edu.co>
- Correa, J., Bedoya, M. y Agudelo, G. (2015). *Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia*. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art2.pdf>
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). *Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas*. Recuperado de goo.gl/kwrJae.
- Fernández, B. (2015). *Competencias docentes y educación inclusiva*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=144
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Guía. 11. Bogotá: Mini educación.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: Mini educación Posada.
- Marín, Y. y Gómez, S. (2015). *La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares*. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 192-202
- Proenza, J. y Acosta, G. (2017). *La educación inclusiva para estudiantes sordos en la Corporación Universitaria Iberoamericana de Colombia*. The inclusive education for deaf students in the Iberian-American University Corporation of Colombia. Recuperado de <http://luz.uho.edu.cu/index.php/inicio/5523-la-educacion-inclusiva-para-estudiantes-sordos-en-la-corporacion-universitaria-iberoamericana-de-colombia-the-inclusive-education-for-deaf-students-in-the-iberian-american-university-corporation-of-colombia>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2015). Objetivos de desarrollo del Milenio Informe 2015. Recuperado de <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-od-sinformedoc-2015.pdf>
- República de Colombia (1994). Ley 115, *Ley general de educación*. Bogotá. Congreso de la Republica de Colombia.
- Simón, C. (2016). *Escuela, Familia y Comunidad: una Alianza Necesaria para una Educación Inclusiva*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782016000100002&script=sci_arttext
- Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., Calero, C., Nuñez, B., Sotto, P., Pérez, M. & García, A. (2015). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(19), 7-24. doi:<http://dx.doi.org/10.18172/con.2784>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (2016). *Global Education Monitoring Report. Informe de seguimiento a la educación en el mundo 2016*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DOS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN DEL BINE

Blanca Estela Cortés Barradas, Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla, México
José Antonio Cortés Barradas, C. E. "José María Morelos y Pavón", México
Alejandro Ángeles Cortés, Instituto Ramón López Velarde S. C., México

Palabras clave: práctica educativa; espacios escolares; educación

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como cada uno de los docentes que integran ambas Licenciaturas, LEP y LESET, tienen variadas formas de realizar prácticas educativas. UNESCO (2005), como organismo internacional ha manifestado que la inclusión educativa debe proporcionarse en base a Derechos Humanos en donde el acceso, la participación y permanencia en una educación de calidad son independientes del ser humano, su etnia, religión, sexo, forma de aprender, etc., porque todos tienen derecho a una educación de calidad.

Dependiendo del docente y de los alumnos, cada quien tiene un concepto de práctica educativa.

INTRODUCCIÓN

Una de las Instituciones con mayor prestigio a nivel de formación de docentes en el área de Educación es el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) "General Juan Crisóstomo Bonilla". Como organismo, el BINE tiene diversos niveles educativos que van desde el Jardín de Niños hasta las Maestrías en Educación. Cuenta con 8,640 alumnos y 674 docentes en turnos matutino y vespertino (datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar del BINE, 28/08/2017), aunque en el nivel Bachillerato, existe el Bachillerato Digital que trabaja en un turno intermedio. Se tienen clases de lunes a viernes, aunque esto no es impedimento para que, de las Licenciaturas en Educación, así como del área de Maestría, trabajen en día sábado.

Desde Jardín de Niños hasta Maestría, podemos observar prácticas docentes variadas y heterogéneas, que dependen básicamente del docente que este impartiendo la materia. Si consideramos también que el factor humano es variado, predominan los profesores y Licenciados egresados de Normales, así como un porcentaje menor de Universitarios. Esto hace más variada la práctica educativa en una Institución como el BINE, en donde existen planes, programas y los docentes pueden modificar estos en favor de ahondar más en una temática determinada.

DESARROLLO

En las Licenciaturas en Educación Primaria y Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, se desarrollan diversos tipos de prácticas educativas, creadas muchas de ellas por los docentes que imparten las asignaturas de dichos grados académicos, en otros casos, los docentes han desarrollado sus prácticas a través del tiempo de labor, de su experiencia frente a grupo, por el tiempo de impartición de la materia y/o por congresos desarrollados por el BINE y la SEP.

Encontramos diversos conceptos de **práctica educativa** dependiendo del enfoque epistemológico, constructivista, por competencias y humanista, e inclusive encontramos calificativos como: pedagógica, docente, profesionales, de formación, de clase, de enseñanza, de labor profesional, de formación de futuros maestros, de formación de futuros Licenciados en Educación.

Para Gimeno Sacristán (1997), la “**Práctica educativa** como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación”

Cecilia Fierro (1999) menciona: “Entendemos la **práctica docente** como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”.

Para la Universidad Pedagógica Nacional (2000) la práctica se conceptualizó como “una praxis social que permite por una parte integrada por medio de proyectos pedagógicos-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativos sociales”.

Gabriela Czarny (2003), menciona que en el Plan 1997, “tener como rasgo, en los formadores de docentes, la reflexión desde la propia actuación para, a partir de ello, reorientar la **práctica educativa**”.

Práctica Profesionales “en contexto universitario, constituyen una entidad coherente dentro del currículum de formación docente. Se entienden como situaciones didácticas a través de la simulación, son de carácter práctico que se acercan a las prácticas reales”, indica Zoraida Beatriz Sayago (2006).

Goldrine y Rojas (2007) y Zabala (2008), mencionan que la **Práctica Docente** está constituida por tres elementos de interacción como son los alumnos-contenidos-los docentes en donde se organizan los docentes con los estudiantes a través del discurso y de la acción.

“Estos aprendizajes propios no se producirán de manera satisfactoria a no ser que a través de una **Práctica Pedagógica** el docente suministre una ayuda específica que permita la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental”, menciona Elizabeth Castro (2006).

“Los recursos de formación para dar cuenta de una dinámica de una clase debe incluir extractos que muestren en forma particular, la brecha entre el ritmo de enseñanza y las relaciones entre los diferentes elementos, a veces diferentes (clase entera, trabajos en grupos pequeños, presentaciones, discusiones). Estos extractos y enlaces caracterizan algunas de las dinámicas de **prácticas de clase**”, menciona Andrée Tiberghien en *Apprendre à enseigner* (2016).

METODOLOGÍA

Aplicaremos una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa para realizar el análisis de lo obtenido.

Se utilizó un cuestionario con 32 reactivos que permitieron afirmar o negar, el conocimiento sobre el tema de la práctica educativa, sobre la labor docente, así como las competencias que deben tener los alumnos y docentes.

OBJETIVO PRINCIPAL

Esclarecer los variados conceptos de prácticas para que los estudiantes puedan emplearlos adecuadamente.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué entienden los alumnos y maestros por práctica educativa?, ¿es lo mismo práctica educativa que práctica docente, que práctica profesional, que práctica de formación y que práctica de clase?

CONTENIDO

Como citaría Kozik Frantisek (1993) a Comenius, en el Ángel de la Paz: “Debemos diferenciar lo necesario de lo inútil”. Creemos que tanto las prácticas formativas, las prácticas pedagógicas, las prácticas de clase, las prácticas profesionales y, en general, las prácticas educativas son el resultado del que-hacer del maestro trabajando con el alumnado para mejorar.

Georges Piaton (1989) cita a Pestalozzi, quien en 1813 escribía: “según mis ideas, la educación no debe ocuparse exclusivamente de proporcionar conocimientos”, considerando así que además de los conocimientos, las prácticas educativas que se brindaban a los niños deberían estimular su intuición, imaginación y crear o desarrollar para mejorar su lenguaje, su lectura, etc.

Dimitrios Yaglis (1989) basa la práctica educativa de María Montessori en: el juego educativo, en despertar la curiosidad, la imaginación, la capacidad gestual, en la educación moral, en la disciplina natural, etc.

Lee Shulman (1986) mencionó que los profesores no pueden enseñar aquello que no conocen o desconocen, que “además del conocimiento de la materia, del conocimiento general pedagógico, los profesores

deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica”, Shulman (1987).

Para nosotros, la **Práctica Educativa** es desarrollada por los futuros Licenciados en Educación, maestros en servicio y en general por todos los docentes de las diferentes Instituciones Educativas.

La **Práctica Educativa** consiste en la actividad dinámica, reflexiva y ética, realizada entre el docente y el alumnado con la finalidad de desarrollar un curso, semestre o ciclo escolar de determinada materia a través del proceso educativo que tiene lugar, tanto dentro del salón de clases, laboratorios, como en los espacios lúdicos que pueden servir para este fin y en donde, se incluye el proceso pedagógico de cómo es recibido académicamente el grupo y cómo lo modifica el maestro, en cuanto a conocimientos adquiridos a partir de su labor continua, humanitaria y con conocimientos precisos del dominio de su materia. La **Práctica Educativa** contempla o emplea tres momentos de intervención pedagógica como son: el antes (la planeación), el durante (exposición del trabajo docente en el día a día) y el después (los resultados obtenidos tanto por los estudiantes como por el maestro). La evaluación de la **Práctica Educativa** permite mejorar el trabajo docente y proporcionar a los estudiantes mejores condiciones para incrementar su conocimiento, sus habilidades y sus destrezas. La **Práctica Educativa** engloba a la práctica docente, la práctica profesional, la práctica pedagógica, la práctica de formación y la práctica de clase. Las **Prácticas Educativas** representan el saber hacer del maestro: lo que dicen, lo que hacen, los conocimientos, los conceptos científicos que maneja, su bagaje cultural, cómo enseñan su materia, qué metodología emplean en sus clases, la forma en la que trabaja con los estudiantes, la comunicación verbal y no verbal empleada entre el maestro y los alumnos, las dinámicas empleadas con los estudiantes, los recursos empleados en el desarrollo de una clase, el tiempo empleado en desarrollar una clase.

Todo lo anterior, como dice Carlos Marcelo (2001) nos lleva a repensar “qué sabemos sobre los procesos de formación de los profesionales de la enseñanza, así como de la enseñanza como profesión”.

En el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), las prácticas educativas son variadas en su contenido y en la forma, las hay de tipo tradicional (transmisión de información), de tipo simulación (dicen no ser tradicionales y simulan ser constructivistas, sin embargo, al observar en el desarrollo no emplean la enseñanza para la acción) o en otros casos son eclécticos (empleando elementos de diversos metodologías y/o teorías).

Hasta la década de los ochentas, la mayoría de los alumnos que ingresaban al BINE, tenían una cierta formación, ya que este tipo de prácticas formativas se iniciaban al interior de las familias de aquellos tiempos; en este 2017, podemos observar que nuestros alumnos carecen de muchas de estas sensibilizaciones (dejar atender a sus compañeros, depositar la basura en el bote, guardar silencio en espacios como bibliotecas, escuchar con atención al docente, respetar a los mayores, etc.) y se encuentran con situaciones en donde, algunos se cuestionan si realmente la carrera de docente será lo que ellos buscan. Esto implica que en muchos de los casos, al contar con algún

familiar que estudió para docente, les indican las bondades de la profesión, las situaciones que deben pasar, que deberán irse hasta poblaciones en donde obviamente no tienen familiares, etc. La diferencia notoria entre los estudiantes de décadas anteriores al momento actual, es que los anteriores tenían vocación de servicio y en la actualidad, son pocos los estudiantes que piensan en esto. Las prácticas formativas llevadas a cabo desde la casa, más la reflexión individual y el diálogo entre alumnos-maestros, contribuyó a formar las prácticas pedagógicas en las Escuelas Normales y a centrarla en la enseñanza. En la enseñanza falta indagar sobre los lazos socio-afectivos entre maestro-alumno, en la enseñanza, en el aprendizaje y en la didáctica.

“Las Escuelas Normales (EN), son el corazón del dispositivo institucional de enseñanza pública durante la creación de Escuelas Normal Superior (ENS) de Fontenay y de St. Cloud, permiten reclutar maestros para la EN y la EPS (Escuela Primaria Superior), para las Normales de élite sin la necesidad de profesores de colegios o escuelas cercanas”, Anne-Marie Chartier, en *Apprendre à enseigner* (2016).

Es común encontrar muchas similitudes entre Escuelas Normales en Francia, España, Argentina y en México, esto es porque originalmente se desarrollan para dar servicio educativo a las personas de escasos recursos económicos.

Las primeras generaciones de alumnos normalistas contaban con vocación de servicio y desarrollaban una práctica educativa en donde si no sabían o dominaban la materia, hacían lo posible por aprender en cursos externos, tratando de mejorar y superar deficiencias o aprender otras nuevas materias.

ANÁLISIS CUANTITATIVO ALUMNOS.

1.- En la LEP participaron 41 alumnas y en la LESET participaron 45 alumnos; en la pregunta 1: Realiza planeación antes de iniciar el curso. De los 86 estudiantes, 37 alumnos o el 43.02% indican que regularmente realizan planeación antes de iniciar el curso y 43 educandos o el 50% mencionan que sí realizan una planeación antes de iniciar el curso. Sólo 6 discípulos que representan el 6.97%, indican que no realizan planeación antes de iniciar el curso.

2.- En la pregunta 2: Desarrolla evaluaciones antes, durante y al finalizar su curso, 50 alumnos o el 58.13% dice que regularmente hacen evaluaciones antes, durante y para terminar el curso. 31 estudiantes o el 36.04% mencionan que sí hacen evaluaciones antes, durante y al término del curso. Sólo 5 escolares que representan el 5.81% dicen que no lo realizan.

3.- En la pregunta 3: guía el desarrollo de situaciones complejas de aprendizaje, 44 alumnas o el 51.16% indican que regularmente y 29 estudiantes o el 33.72% mencionan que sí. 12 estudiantes o el 13.95%, indican que regularmente no guían las situaciones complejas de aprendizaje y un alumno o el 1.16% indica que no.

4.- En la pregunta 4: la educación de sus estudiantes es; para 48 estudiantes o el 55.81% es regular. Para 33 escolares o el 38.37% es buena. Para 3 discípulos o el 3.48% es deficiente y 2 colegiales o el 2.32% no contestaron la pregunta.

5.- En la pregunta 5: qué tanto le agrada su trabajo. 6 estudiantes o el 6.97% indican que no les agrada; un alumno o el 1.16% no contesta. 4

discípulos o el 4.65% dicen que casi no les agrada; 32 colegiales o el 37.20% regularmente les agrada y 49 educandos o el 56.97% dicen que sí les agrada su trabajo.

6.- En la pregunta 6 su sentir sobre quien dice que la educación es el trabajo más lucrativo. Un estudiante que representa al 1.16% no contesta; 8 alumnos que representan el 9.30% dicen que no es cierto. 27 discípulos que representan el 31.39% dicen que no creen que sea cierto. 31 colegiales que representan el 36.04%

Indican, que regularmente la consideran y 19 educandos que representan el 22.09% indican que si es cierta que la educación sea el trabajo más lucrativo.

7.- En la 7: Su filosofía e ideología es igual a la de sus estudiantes, 2 discípulos que representan el 2.32% no contestaron. 6 estudiantes o el 6.97% indican que no es igual; 17 alumnos que representan el 19.76% indican que casi no es igual; 48 colegiales o el 55.81% indican que casi es igual y 13 educandos o el 15.11% indican que sí es igual.

8.- En la 8: Permite que todos sus estudiantes interaccionen; un alumno o el 1.16% no contesta, 6 discípulos o el 6.97% indican que casi no, 36 escolares o el 41.86% indican que regularmente y 43 colegiales o el 50% indican que sí permiten la interacción de todos.

9.- En la 9: Al existir casos problemáticos, permite que trabajen separados. 3 estudiantes que equivalen al 3.48% contestan que no; 20 alumnos que equivalen al 23.25% indican que casi no; 44 discípulos que equivalen al 51.16% indican que regularmente sí y 19 colegiales que equivalen al 22.09% indican que sí permiten que trabajen separados.

10.- En la 10: Al estar en el aula, todo lo hay en este espacio que es educativo. 2 alumnos que equivale al 2.2% no contestan. 3 estudiantes que corresponden al 3.48% indican que no hay todo; 17 discípulos correspondientes al 19.76% indican que regularmente hay cosas y 26 colegiales que corresponden al 30.23% indican que sí hay todo en el aula.

11.- En la 11: considera parte de su trabajo reorientar sobre algo complejo. Un alumno que corresponde al 1.16% indica que no; 4 estudiantes que corresponden al 4.56% indican que casi no se tiene que reorientar. 47 discípulos que corresponden al 54.65% indican que regularmente hay que reorientar y 34 colegiales que corresponden al 39.53% indican que sí hay que reorientar.

12.- En la 12: Cree adecuado el número de alumnos en cada aula. Un colegial que corresponde al 1.16% no contesta. 12 alumnos que corresponden al 13.95% indican que no creen adecuado el número. 18 estudiantes que corresponden al 20.93% indican que casi no lo consideran adecuado. 35 discípulos que equivalen al 40.69% indican que regularmente si y 20 educandos que corresponden al 23.25% indican que sí es adecuado el número de alumnos.

13.- En la 13: Piensa que el solicitarle maestría y/o doctorado es. 7 alumnos que equivalen al 8.13% lo consideran no adecuado. 11 estudiantes que equivalen al 12.79% indican que casi no es adecuado. 40 discípulos que equivalen al 46.51% indican que regularmente es adecuado y 28 colegiales que corresponden al 33.55% indican que sí es adecuado.

14.- En la 14: Los alumnos llegan a esta Licenciatura teniendo competencias. Un estudiante que equivale al 1.16% indica que no tienen competencias. 33 alumnos que equivalen al 38.37% indican que casi no tienen competencias; 48 colegiales que equivalen al 55.81% indican que regularmente y 14 discípulos que equivalen al 16.27% indican que sí tienen competencias.

15.- En la 15: Supone que las exigencias curriculares son para todos. Un estudiante que es el 1.16%, no contesta; 4 alumnos que equivalen al 4.65% indican que las exigencias curriculares no son para todos; 6 colegiales que equivalen al 6.97% contestan que casi no son para todos; 43 discípulos que equivalen al 50% dicen que regularmente son para todos y 37 escolares que equivalen al 43.02% suponen que las exigencias curriculares sí son para todos.

16.- En la 16: Como docente usted desarrolla actividades de enseñanza, evaluación y administrativas. 5 estudiantes que equivalen al 5.81% indican que casi no; 45 alumnos que corresponden al 52.32% indican que regularmente desarrollan este tipo de actividades y 36 discípulos que equivalen al 41.86% indican que sí desarrollan esas actividades.

17.- En la 17: El docente trabaja bajo la inmediatez de los acontecimientos en el aula. 9 alumnos que equivalen al 10.46% indican que no es cierto que el docente trabaje bajo la inmediatez de los acontecimientos en el aula. 4 estudiantes que corresponden al 4.65% indican que casi no hay inmediatez de los acontecimientos en el aula. 51 discípulos que equivalen al 59.30% indican que regularmente hay inmediatez en el aula y 22 colegiales que equivalen al 25.58% indican que sí hay inmediatez en el aula.

18.- En la 18: Otro aspecto del trabajo docente es lo impredecible del acontecer práctico. 9 estudiante que equivalen al 10.46% no contestan; 8 alumnos que equivale al 9.30% que casi no hay acontecer práctico; 46 discípulos que equivalen al 53.48% indican que regularmente hay acontecer práctico y 23 colegiales que equivalen al 26.74% indican que sí hay acontecer práctico.

19.- En la 19: Considera que existe un carácter histórico en las prácticas educativas. 9 estudiantes o el 10.46% no contestan; 10 alumnos o el 11.62% no consideran que exista un carácter histórico en las prácticas educativas. 48 discípulos o el 55.81% regularmente consideran un carácter histórico en las prácticas educativas y 19 colegiales o el 22.09% consideran que sí existe un carácter histórico en las prácticas educativas.

20.- En la 20: Piensa que los procesos de enseñanza mantienen al profesorado en una fuerte implicación personal. 9 estudiantes o el 10.46% no contestan; 7 alumnos o el 8.13% indican que los procesos de enseñanza casi no mantienen al profesorado en una fuerte implicación personal. 45 discípulos o el 52.32% piensan que los procesos de enseñanza regularmente mantienen al profesorado en una fuerte implicación personal. 25 colegiales o el 29.06% indica que sí piensa que los procesos de enseñanza mantienen al profesorado en una fuerte implicación personal.

21.- En la 21: Cree que en el proceso de enseñanza, la comunicación es personal en buena parte. 9 estudiantes o el 10.46% no contesta; 5 alumnos o el 5.81% indica casi no cree que en el proceso de enseñanza, la comunicación es personal en buena parte. 39 discípulos o el 45.34% creen que regularmente en el proceso de enseñanza, la comunicación es personal en buena

parte. 33 colegiales o el 38.37% indican que sí creen que en el proceso de enseñanza, la comunicación es personal en buena parte.

22.- En la 22: Piensa que las tareas que deja a sus estudiantes sirven para que estos experimenten una madurez en la materia. 9 estudiantes o el 10.46% no contestan; un alumno o el 1.16% piensa que las tareas que deja a sus estudiantes no sirven para que estos experimenten una madurez en la materia. Diez discípulos o el 11.62% piensa que las tareas que deja a sus estudiantes casi no sirven para que estos experimenten una madurez en la materia; 40 colegiales o el 46.51% piensa que las tareas que deja a sus estudiantes regularmente sirven para que estos experimenten una madurez en la materia y 26 educandos o el 30.23% piensa que las tareas que deja a sus estudiantes sí sirven para que estos experimenten una madurez en la materia.

23.- En la 23: La exposición de los resultados de las tareas son una forma de socializar conocimientos. 10 estudiantes o el 11.62% no contesta; 6 alumnos o el 6.97% consideran que la exposición de los resultados de las tareas casi no son una forma de socializar conocimientos. 39 discípulos o el 45.34% consideran que la exposición de los resultados de las tareas regularmente son una forma de socializar conocimientos. 31 colegiales o el 36.04% creen que la exposición de los resultados de las tareas son una forma de socializar conocimientos.

24.- En la 24: Considera que la remuneración recibida por su trabajo es. 9 estudiantes o el 10.46% no contesta; 5 alumnos o el 5.81% considera no adecuada que la remuneración recibida por su trabajo. 9 discípulos o el 10.46% considera casi no adecuada que la remuneración recibida por su trabajo. 42 discípulos o el 48.83% consideran regularmente adecuada y 21 colegiales sí consideran adecuada la remuneración.

25.- En 25: Crees que es imposible controlar y racionalizar la práctica educativa a partir de patrones de conducta pedagógica. Nueve alumnos o el 10.46% no contestan; 4 alumnos o el 4.65% creen que no es posible; 9 colegiales o el 10.46% creen que casi no es posible; 34 discípulos o el 39.53% creen que regularmente es posible y 30 escolares o el 34.88% creen que sí es posible controlar y racionalizar la práctica educativa a partir de patrones de conducta pedagógica.

26.- En la 26: Si tiene alumnos con capacidades diferentes, les exige lo mismo que a los alumnos comunes. Nueve estudiantes o el 10.46% no contestan. 4 alumnos o el 4.65% contestan que no les exigen lo mismo; 22 discípulos contestan que casi no les exigen lo mismo; 32 colegiales o el 37.20% contestan que regularmente les exigen lo mismo y 19 educandos o el 22.09% contestan que sí les exigen lo mismo que a los alumnos comunes.

27.- En la 27: Considera que la práctica docente en espacios escolares tiene que tomar decisiones razonadas. Nueve estudiantes o el 10.46% no contestan. Un alumno indica que no; 3 discípulos o el 3.48% indican que casi no considera que la práctica docente en espacios escolares tiene que tomar decisiones razonadas. 41 alumnos o el 47.67% considera que regularmente deben considerar que la práctica docente en espacios escolares tienen que tomar decisiones razonadas. 31 educandos o el 34.04% sí debe considerar que la práctica docente en espacios escolares tiene que tomar decisiones razonadas.

28.- En la 28: Piensa que la enseñanza debe realizarse con análisis intelectual o científico. Nueve estudiantes no contestan; un estudiante o el 1.16% indica que no piensa que la enseñanza debe realizarse con análisis intelectual o científico; 4 discípulos o el 4.65% indican que casi no piensan que la enseñanza debe realizarse con análisis intelectual o científico; 39 colegiales o el 45.34% indican que regularmente piensan que la enseñanza debe realizarse con análisis intelectual o científico y 33 alumnos o el 38.37% sí piensan que la enseñanza debe realizarse con análisis intelectual o científico.

29.- En la 29: Visualiza la práctica de la enseñanza como una secuencia ordenada. Nueve estudiantes o el 10.46% no contestan. 6 discípulos o el 6.97% indican que casi no visualizan la práctica de la enseñanza como una secuencia ordenada. 36 alumnos o el 41.86% indican que regularmente visualizan la práctica de la enseñanza como una secuencia ordenada y 35 colegiales o el 40.69% indican que sí visualizan la práctica de la enseñanza como una secuencia ordenada.

30.- En la 30: Importancia que tiene el aula para su materia. Nueve estudiantes o el 10.46% no contesta; un estudiante o el 1.16% indica que no tiene importancia el aula para su materia. 7 discípulos o el 8.13% indican que casi no tiene importancia el aula para su materia. 42 alumnos o el 48.85% indican que regularmente tiene importancia el aula para su materia. 27 colegiales o el 31.39% piensa que sí tiene importancia el aula para su materia.

31.- En la 31: Importancia que tienen los espacios lúdicos para su materia. Nueve alumnos o el 10.46% no contestan; 2 estudiantes o el 2.32% indican que casi no tiene importancia los espacios lúdicos para su materia. 40 discípulos o el 46.51% indican que regularmente tienen importancia los espacios lúdicos para su materia. 35 colegiales o el 40.69% indican que sí tienen importancia los espacios lúdicos para su materia.

32.- En la 32: Importancia de los espacios virtuales para su materia. Nueve estudiantes o el 10.46% no contestan. 5 alumnos o el 5.81% indican que casi no tienen importancia los espacios virtuales para su materia. 39 discípulos o el 45.34% consideran que regularmente tienen importancia los espacios virtuales para su materia. 33 colegiales o el 38.37% consideran que sí tienen importancia los espacios virtuales para su materia.

ANÁLISIS CUANTITATIVO DOCENTES

Esta misma encuesta se les aplicó a los docentes que quisieron contestarla en la LEP y en la LESET, siendo 10 docentes de la LEP y 10 docentes de la LESET.

1.- En 1: Realiza planeación antes de iniciar el curso. Los 20 docentes o el 100% dice que sí realiza planeación antes de iniciar el curso.

2.- En 2: Desarrolla evaluaciones antes, durante y al finalizar su curso. Nuevamente los 20 docentes o el 100% dice que sí realiza planeación antes, durante y al finalizar su curso.

3.- En 3: Guía el desarrollo de situaciones complejas de aprendizaje. 8 maestros o el 40% indican que casi no realizan la guía del desarrollo de situaciones complejas de aprendizaje. 4 docentes o el 20% indican que regularmente guían el desarrollo de situaciones complejas de aprendizaje y 8

pedagogos o el 40% indican que sí guían el desarrollo de situaciones complejas de aprendizaje.

4.- En 4: La educación de sus estudiantes es. 6 maestros o el 30% indican que es deficiente; 6 docentes o el 30% indican que es regular y 8 pedagogos o el 40% indican que es buena.

5.- En 5: Qué tanto le agrada su trabajo. 5 docentes o el 25% indican que casi no les agrada; 5 maestros o el 25% indican que regularmente les gusta y 10 pedagogos o el 50% indican que sí les agrada su trabajo.

6.- En 6: Su sentir sobre quien dice que la educación es el trabajo más lucrativo. 4 docentes o el 20% indican que la educación no es el trabajo más lucrativo; 7 maestros o el 35% indican que la educación casi no es el trabajo más lucrativo; 4 educadores indican que la educación es regularmente un trabajo lucrativo y 5 pedagogos o el 25% indican que la educación sí es el trabajo más lucrativo.

7.- En 7: Su filosofía e ideología es igual a la de sus estudiantes. 6 docentes o el 30% no contestan. 2 maestros o el 10% indican que no; 3 educadores o el 15% creen que casi no es igual su filosofía e ideología a la de sus estudiantes. 4 pedagogos indican que regularmente su filosofía e ideología es igual a la de sus estudiantes. 5 profesores o el 25% indican que su filosofía e ideología sí es igual a la de sus estudiantes.

8.- En 8: Permite que todos sus estudiantes interaccionen. 4 maestros o el 20% indican que no permiten que todos sus estudiantes interaccionen; 2 profesores o el 10% indican que casi no permiten que todos sus estudiantes interaccionen; 6 educadores o el 30% indican que regularmente permiten que todos sus estudiantes interaccionen; 8 pedagogos o el 40% indican que sí permiten que todos sus estudiantes interaccionen.

9.- En 9: Al existir casos problemáticos, permite que trabajen separados. 4 profesores o el 20% indican que al existir casos problemáticos, no permiten que trabajen separados. 2 maestros o el 10% indican que cuando existen casos problemáticos, casi no permiten que trabajen separados; 7 pedagogos o el 35% indican que al existir casos problemáticos, regularmente permiten que trabajen separados; 7 educadores o el 35% indican que al existir casos problemáticos, sí permiten que trabajen separados.

10.- En 10: Al estar en el aula, todo lo hay en este espacio es educativo. 4 profesores o el 20% indican que, al estar en el aula, no todo lo hay en este espacio educativo. 4 maestros o el 20% indican que, al estar en el aula, casi no hay todo lo que se necesita en este espacio educativo. 4 educadores o el 20% indican que, al estar en el aula, regularmente todo lo hay en este espacio educativo y 8 mentores indican que. al estar en el aula, todo lo hay en este espacio educativo.

11.- En 11: Considera parte de su trabajo reorientar sobre algo complejo. 9 profesores o el 45% indican que no; 2 maestros consideran que casi no es parte de su trabajo reorientar sobre algo complejo. Un educador o el 5% indica que regularmente considera parte de su trabajo reorientar sobre algo complejo y 8 mentores consideran que si es parte de su trabajo reorientar sobre algo complejo.

12.- En 12: Cree adecuado el número de alumnos en cada aula. 4 profesores o el 20% no creen adecuado el número de alumnos en cada aula; 2 maestros casi no creen adecuado el número de alumnos en cada aula; 8 educadores

regularmente creen adecuado el número de alumnos en cada aula; 6 mentores consideran que sí creen adecuado el número de alumnos en cada aula.

13.- En 13: Piensa que el solicitarle maestría y/o doctorado es. 7 profesores o el 35% piensa que no es bueno que soliciten maestría y/o doctorado; 3 maestros o el 15% piensa que casi no es bueno que soliciten maestría y/o doctorado; 2 educadores piensan que regularmente es bueno que soliciten maestría y/o doctorado; 8 mentores piensan que es bueno que soliciten maestría y/o doctorado.

14.- En 14: Los alumnos llegan a esta Licenciatura teniendo competencias. Nueve profesores o el 45% piensan que los alumnos llegan a esta Licenciatura no teniendo competencias; 5 maestros o el 25% piensan que los alumnos llegan a esta Licenciatura casi no teniendo competencias; 2 docentes o el 10% consideran que los alumnos llegan a esta Licenciatura regularmente teniendo competencias y 4 mentores indican que los alumnos llegan a esta Licenciatura teniendo competencias.

15.- En 15: Supone que las exigencias curriculares son para todos. 6 profesores o el 30% no suponen que las exigencias curriculares son para todos; 3 maestros o el 15% casi no suponen que las exigencias curriculares sean para todos; 4 docentes o el 20% regularmente suponen que las exigencias curriculares son para todos; 7 mentores o el 35% sí supone que las exigencias curriculares son para todos.

16.- En 16: Como docente usted desarrolla actividades de enseñanza, evaluación y administrativas. 2 profesores o el 10% indican que no desarrollan actividades de enseñanza, evaluación y administrativas; 2 maestros o el 10% indican que casi no desarrollan actividades de enseñanza, evaluación y administrativas; 4 docentes o el 20% indican que como docentes regularmente desarrollan actividades de enseñanza, evaluación y administrativas. 12 mentores o el 60% indican que sí desarrollan actividades de enseñanza, evaluación y administrativas.

17.- En 17: El docente trabaja bajo la inmediatez de los acontecimientos en el aula. 2 profesores o el 10% indican que el docente no trabaja bajo la inmediatez de los acontecimientos en el aula. 6 maestros o el 30% indican que el docente trabaja casi bajo la inmediatez de los acontecimientos en el aula. 7 docentes o el 35% indican que el docente trabaja regularmente bajo la inmediatez de los acontecimientos en el aula. 5 mentores o el 25% indican que el docente sí trabaja bajo la inmediatez de los acontecimientos en el aula.

18.- En 18: Otro aspecto del trabajo docente es lo impredecible del acontecer práctico. 3 profesores o el 15% indican que otro aspecto del trabajo docente no es lo impredecible del acontecer práctico. 2 maestros o el 10% indican que otro aspecto del trabajo docente es lo casi impredecible del acontecer práctico. 7 docentes o el 35% consideran que otro aspecto del trabajo docente es lo regularmente impredecible del acontecer práctico. 8 mentores o el 40% indican que otro aspecto del trabajo docente sí es lo impredecible del acontecer práctico.

19.- En 19: Considera que existe un carácter histórico en las prácticas educativas. Un profesor o el 5% indica que no considera que exista un carácter histórico en las prácticas educativas; 3 maestros o el 15% indican que

consideran que casi no existe un carácter histórico en las prácticas educativas. 6 docentes o el 30% indican que regularmente consideran que existe un carácter histórico en las prácticas educativas y 10 mentores o el 50% indican que consideran que sí existe un carácter histórico en las prácticas educativas.

20.- En 20: Piensa que los procesos de enseñanza mantienen al profesor en una fuerte implicación personal. 6 profesores o el 30% no contesta; un maestro piensa que los procesos de enseñanza no mantienen al profesor en una fuerte implicación personal. 3 docentes o el 15% piensan que los procesos de enseñanza casi no mantienen al profesor en una fuerte implicación personal. 4 educadores o el 20% piensan que los procesos de enseñanza regularmente mantienen al profesor en una fuerte implicación personal. 6 mentores o el 30% piensan que los procesos de enseñanza sí mantienen al profesor en una fuerte implicación personal.

21.- En 21: Cree que, en el proceso de enseñanza, la comunicación es personal en buena parte. Un profesor o el 5% no contesta; 3 maestros o el 15% no creen que, en el proceso de enseñanza, la comunicación es personal en buena parte. 3 docentes o el 15% indican que casi no creen que, en el proceso de enseñanza, la comunicación es personal en buena parte; 6 mentores o el 30% consideran regularmente que, en el proceso de enseñanza, la comunicación es personal en buena parte. 7 educadores sí creen que, en el proceso de enseñanza, la comunicación es personal en buena parte.

22.- En 22: Piensa que las tareas que deja a sus estudiantes sirven para que estos experimenten una madurez en la materia. 3 profesores o el 15% no contestan; 2 maestros o el 10% piensan que las tareas que dejan a sus estudiantes no sirven para que estos experimenten una madurez en la materia; un docente o el 5% piensa que las tareas que deja a sus estudiantes casi no sirven para que estos experimenten una madurez en la materia; 7 educadores o el 35% piensan que las tareas que dejan a sus estudiantes regularmente sirven para que estos experimenten una madurez en la materia; 7 mentores o el 35% piensan que las tareas que dejan a sus estudiantes sí sirven para que estos experimenten una madurez en la materia.

23.- En 23: La exposición de los resultados de las tareas son una forma de socializar conocimientos. Un profesor o el 5% no contesta; 2 maestros indican que la exposición de los resultados de las tareas no son una forma de socializar conocimientos. Tres docentes o el 15% indican que la exposición de los resultados de las tareas casi no es una forma de socializar conocimientos; 5 mentores o el 25% indican que la exposición de los resultados de las tareas regularmente son una forma de socializar conocimientos; 9 educadores o el 45% indican que la exposición de los resultados de las tareas sí son una forma de socializar conocimientos.

24.- En 24: Considera que la remuneración recibida por su trabajo es. 5 profesores indican que no consideran que la remuneración recibida sea justa por la responsabilidad que se tiene; 4 maestros o el 20% indican que casi no consideran que la remuneración recibida sea justa; 6 docentes o el 30% indican que consideran regularmente justa la remuneración recibida por su trabajo. 5 mentores o el 25% indican que consideran que la remuneración recibida es justa.

25.- En 25: Cree que es imposible controlar y racionalizar la práctica educativa a partir de patrones de conducta pedagógica. 2 profesores o el 10% no contestan; 3 maestros o el 15% indican que no creen que es posible controlar y racionalizar la práctica educativa a partir de patrones de conducta; 5 docentes o el 25% indican que casi no creen posible controlar y racionalizar la práctica educativa a partir de patrones de conducta; 5 mentores o el 25% que regularmente creen que es posible controlar y racionalizar la práctica educativa a partir de patrones de conducta pedagógica y 5 docentes indican que sí creen que es posible controlar y racionalizar la práctica educativa a partir de patrones de conducta pedagógica.

26.- En 26: Si tiene alumnos con capacidades diferentes, les exige lo mismo que a los alumnos comunes. 4 profesores o el 20% no contestan; 2 maestros o el 10% indican que si tienen alumnos con capacidades diferentes, no les exigen lo mismo que a los alumnos comunes; 2 docentes o el 10% indican que si tienen alumnos con capacidades diferentes, casi no les exigen lo mismo que a los alumnos comunes; 7 mentores o el 35% indican que si tienen alumnos con capacidades diferentes, regularmente les exigen lo mismo que a los alumnos comunes y 5 educadores o el 25% indican que si tienen alumnos con capacidades diferentes, sí les exigen lo mismo que a los alumnos comunes.

27.- En 27: Considera que la práctica docente en espacios escolares tiene que tomar decisiones razonadas. Un profesor o el 5% no contesta; un maestro o el 5% indica que no considera que la práctica docente en espacios escolares tiene que tomar decisiones razonadas; 8 maestros o el 40% regularmente consideran que la práctica docente en espacios escolares tiene que tomar decisiones razonadas y 10 mentores o el 50% sí consideran que la práctica docente en espacios escolares tiene que tomar decisiones razonadas.

28.- En 28: Piensa que la enseñanza debe realizarse con análisis intelectual o científico. Dos profesores o el 10% no contestan; 2 maestros o el 10% no piensan que la enseñanza debe realizarse con análisis intelectual o científico; 6 docentes o el 30% casi no piensan que la enseñanza debe realizarse con análisis intelectual o científico; 4 mentores o el 20% regularmente piensan que la enseñanza debe realizarse con análisis intelectual o científico; 6 educadores o el 30% sí piensan que la enseñanza debe realizarse con análisis intelectual o científico.

29.- En 29: Visualiza la práctica de la enseñanza como una secuencia ordenada. Dos profesores o el 10% no contestan; 2 maestros o el 10% indican que no visualizan la práctica de la enseñanza como una secuencia ordenada; 3 docentes o el 15% indican que casi no visualizan la práctica de la enseñanza como una secuencia ordenada; 2 mentores o el 10% regularmente visualizan la práctica de la enseñanza como una secuencia ordenada y 11 educadores o el 55% sí visualizan la práctica de la enseñanza como una secuencia ordenada.

30.- En 30: Importancia que tiene el aula para su materia. Un profesor o el 5% no contesta; 3 maestros o el 15% no tiene importancia el aula para su materia; 6 docentes o el 30% indican que casi no tiene importancia el aula para su materia; 6 mentores o el 30% indican que regularmente tiene importancia el aula para su materia; 2 educadores o el 10% indican que sí tiene importancia el aula para su materia.

31.- En 31: Importancia que tienen los espacios lúdicos para su materia. Un profesor o el 5% no contesta; 2 maestros o el 10% indican que no tienen importancia los espacios lúdicos para su materia; 4 docentes o el 20% indican que casi no tienen importancia los espacios lúdicos para su materia; 5 mentores o el 25% indican que regularmente tienen importancia los espacios lúdicos para su materia y 8 educadores o el 40% indican que sí tienen importancia los espacios lúdicos para su materia.

32.- En 32: Importancia que tienen los espacios virtuales para su materia. Dos profesores o el 10% no contesta; 2 maestros o el 10% indican que no tienen importancia los espacios virtuales para su materia; 3 docentes o el 15% indican que casi no tienen importancia los espacios virtuales para su materia; 5 mentores o el 25% indican que regularmente tienen importancia los espacios virtuales para su materia; 8 educadores o el 40% indican que sí tienen importancia los espacios virtuales para su materia.

CONCLUSIONES

1.- Son similares las respuestas de los docentes con las de los alumnos de ambas Licenciaturas, probablemente porque sí existen determinadas formas de enseñanza, tradición en la forma de enseñanza que ha pasado de generación en generación y en muchos casos, esto suele ser afortunado o desafortunado para los estudiantes.

2.- Entre las respuestas de los alumnos y las de los maestros, las de estos últimos son más contundentes en cuanto a las planeaciones que deben realizar, a la guía que deben realizar en situaciones de complejas de aprendizaje, se sienten identificados con sus estudiantes con filosofía e ideología de vida.

3.- La mayoría de los estudiantes consideran que la educación es el trabajo más lucrativo en contra de la mayoría de los maestros quienes no lo consideran como el trabajo más lucrativo.

4.- La mayoría de los estudiantes y de los maestros consideran adecuado el número de alumnos por aula.

5.- En cuanto a las solicitudes actuales de obtención de maestría y doctorado, tanto alumnos como maestros dicen estar de acuerdo en lo que solicita la SEP para otorgar las plazas, sin embargo, existe un grupo de profesores que haciendo caso omiso de estas solicitudes.

6.- Las características principales de la práctica educativas a nivel de Licenciaturas en Educación Normal son:

a. Tienen su base en las prácticas realizadas por los fundadores de las EN, sin embargo, estas han venido cambiando por diversos factores tales como la población para la que se trabaja, por las situaciones emocionales que vive nuestro País y por el ahorrar plazas para determinados lugares alejados de la ciudad capital.

b. La base de estas prácticas está en la comunicación. Para una buena comunicación, se debe tener en cuenta el bagaje cultural, la lectura, la escritura, la sistematización de lo realizado y a partir de lo anterior desarrollar investigación. Si bien es cierto que podemos detectar a un buen maestro de otro que no lo sea, a través de lo anterior, en

la actualidad, esto no les, preocupa mucho a la mayoría de los profesores porque consideran que la Reforma Educativa no los moverá, ni les quitará beneficios, pues muchos de ellos ya tienen el tiempo para jubilarse, pero, no hay fondos para realizarlo inmediatamente.

c. Mencionamos que son variadas las prácticas educativas no solo por los conocimientos que se imparten para los estudiantes, sino también, porque ellos, aprenden del educador: sus formas de reaccionar, su ideología, su filosofía, de sus enojos, de sus frustraciones, en una palabra, copian mucha de la enseñanza del maestro y por este motivo, es de suma importancia que los docentes en su conjunto desarrollen estudios por el deseo de hacerlo, no por obligación, pues de esta manera es poco lo que se queda en ellos.

d. El sistema Neoliberal nos está fastidiando en muchos sentidos: la forma en la que hablan nuestros alumnos (y en ocasiones los maestros también); los pocos empleos que hay para los jóvenes; los pocos beneficios que tienen los niños, jóvenes y mujeres. Cuando se dice que se está atacando el problema de suicidio de mujeres, es cuando mayores feminicidios hay (www.eluniversal.com.mx) Puebla, trata de personas (www.elsoldepuebla.com.mx), pérdida de menores (www.e-consulta.com) y (<http://ladobe.com.mx>), etc.

México se ha convertido en un extenso panteón que abarca desde la frontera norte con Estados Unidos de Norteamérica, hasta la frontera sur con Guatemala, la cifra de personas, de maestros y de alumnos es interminable.

7.- Si queremos realmente trascender y dejar una buena práctica docente a nuestros alumnos tenemos que empezar por:

- a. Ordenar y sistematizar todo lo que realizamos en clase.
- b. No solo basta con saber de nuestra materia, sino contar con una amplia cultura.
- c. Hablar cualquiera lo puede hacer, en este caso, lo que se necesita hacer es hablar con coherencia.
- d. Creemos que sabemos todo porque ya cursamos una maestría o un doctorado, pero, si alguien nos pregunta si somos felices con lo que hacemos, tendemos a contestar que medianamente somos felices, creemos que esta felicidad puede lograrse en la medida en la que se han cubierto determinados objetivos y metas cumplidas.

REFERENCIAS

- Castro, E. *et al.* (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, V. XII, 3, septiembre-diciembre, pp. 581-587.
- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. *Cuadernos de Discusión*, 16.
- Fierro, C. *et al.* (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Frantisek, K. (1993). *Comenio: Ángel de la paz*. México: Edit. Trillas.

- Goldrine y Rojas (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno. *Estudios Pedagógicos*, 33 (2), pp. 177-197.
- Lussi Borer, V. et al. (2016). Apprendre à enseigner. Chapitre 4: Apprendre aux enseignants á faire apprendre les élèves. Andrée Tiberghien. P. 74. Chapitre 6: La formation des maîtres d'école en France dans la longue durée, Anne-Marie Chartier, p. 96.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), pp. 531-593.
- Piaton, G. *Pestalozzi*. México: Edit. Trillas.
- Sacristán, G. (1997). *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelos educativos*. Ed. Buenos Aires.
- Sayago, Z. B. et al. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), p. 4.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UPN (2000). *Práctica Innovación y Cambio*. México, p. 24.
- Yaglis, D. (1989). *Montessori*. México. Trillas.

WEB

- www.eluniversal.com.mx/blogs/observatorio-nacional-ciudadano/2017/06/28/feminicidios-en-puebla, consultado el 30/08/2017.
- www.elsoldepuebla.com.mx/local/trata-de-personas-un-fenomeno-invisible-en-puebla, consultado el 30/08/2017.
- <http://www.e-consulta.com/nota/2016-01-19/seguridad/mujeres-jovenes-perfil-de-desaparecidos-en-la-frontera-puebla-tlaxcala>, consultado el 30/08/2017.
- <http://ladobe.com.mx/2015/05/porque-desaparecen-los-menores-en-puebla-la-trata-laboral-y-sexual-una-explicacion/>, consultado el 30/08/2017.

LOGRO ALCANZADO EN LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES QUE HAN DE ADQUIRIR LOS TITULADOS EN EL CICLO SUPERIOR DE GESTIÓN FORESTAL Y DEL MEDIO NATURAL

Miguel Pérez Ferra, Universidad de Jaén, España

Rocío Quijano López, Universidad de Jaén, España

María José Linares Cabrera, Universidad de Granada, España

Palabras clave: formación profesional; competencias profesionales; gestión de recursos naturales; organización paisajística

INTRODUCCIÓN

Es preocupación creciente en nuestra sociedad la conservación del patrimonio natural y biodiversidad, lo que unido a que en España la superficie forestal sobrepasa la mitad del territorio, demanda la formación de profesionales competentes en este sector. El estudio responde a uno más amplio que corresponde a la tesis doctoral: *Percepción de docentes y estudiantes de segundo año del ciclo formativo superior de Gestión Forestal y del Medio Natural sobre el nivel de logro de las competencias profesionales del ciclo.*

La Ley Orgánica 6/2006, de 3 de mayo, de Educación, alude a la Formación Profesional como conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Sin embargo, resulta paradójico el retraso del desarrollo legislativo que experimenta la Formación Profesional respecto a las respectivas leyes orgánicas que la sustentan. Concretamente la Orden de 19 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Gestión Forestal y del Medio Natural surge 7 años después de la reforma que lo regula, 5 años con posterioridad a que Andalucía estableciese la ordenación de las enseñanzas de formación profesional y tan solo 9 meses antes de que se promulgase la LOMCE, lo que pone de manifiesto poca urgencia para adecuar la legislación a la realidad social y reforma vigente.

Pero no solo hay escasa urgencia legislativa, sino que la legislación vigente determina un currículum cuyos criterios de desempeño suelen ser imprecisos y no siempre operativos. Ello supone que los logros que pueden alcanzar los estudiantes para hacer operativa la mencionada competencia dependan —en gran medida— de las decisiones del profesorado: de su buena voluntad y saber hacer, con todo lo que ello tiene de positivo, pero también de riesgo cuando falta preparación didáctica. A la realidad descrita hay que reseñar escasas investigaciones, razón por la que la tesis doctoral

referenciada pretende determinar la situación actual de esta titulación, en relación a la estructura competencial del currículum.

Conviene definir que en el perfil formativo de los técnicos en “Gestión Forestal y del Medio Natural” es de gran importancia la interpretación del paisaje, en función de los valores humanos, definidores de los criterios que “permiten garantizar las funciones ecológicas del paisaje, de forma compatible con los valores, demandas y expectativas del público” (De la Fuente, Atauri y De Lucio, 2004: 82).

Por otra parte, los cambios que se han producido en los espacios naturales en Andalucía, espacio físico en el que se lleva a cabo la presente investigación, y la orientación del desarrollo sostenible hacia parámetros meramente antropológicos, han determinado, en cierta medida, la orientación legislativa, así como los criterios del profesorado en la formación de técnicos de gestión forestal. Planteamiento que ha aportado un crecimiento de la actividad turística, pero en el ámbito de un desarrollo sostenible.

De todos modos, la formación continua de los técnicos y el ejercicio docente muestran una línea metodológica recogida en las últimas investigaciones, que define una creciente actualización permanente, “que puede hacer que estos planes de gestión tengan el perfil del ‘backasting’ o de gestión adaptativa” (Rubio-Romero y Muñoz-Negrete, 2008: 286). En los momentos actuales no se concibe una ordenación forestal con los parámetros de sostenibilidad y multifuncionalidad; por el contrario, se ha evolucionado hacia la conservación de la biodiversidad, lo cual ha dado lugar a modificaciones en las unidades de competencia y en los criterios de desempeño correspondientes (Vericat y Piqué, 2004).

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Conviene reseñar que para dar paso a la flexibilización de los perfiles profesionales, en la actualidad es necesario considerar tres aspectos, a saber: a) Afrontar los acontecimientos y las situaciones imprevistas, tomando iniciativas y dando respuestas pertinentes; b) capacidad de relación y de comunicación, así como el conocimiento de las tecnologías y la capacidad de autoevaluación de las propias decisiones y; por último c) desarrollar planteamientos integradores en el trabajo, de modo que la actividad profesional esté orientada hacia los demás, planteando asertividad, empatía e interés por conocer las opiniones y necesidades del otro.

Las reflexiones anteriores adentran en la concepción de competencia de la que se parte en esta colaboración. Siguiendo a Eraut (1995), la competencia es la habilidad para realizar tareas y roles requeridos según los estándares esperados: Sin embargo, quienes suscriben este trabajo van más allá, considerando que la competencia es:

La capacitación de movilizar los recursos para poder hacer, pero no entendida como mera aplicación, ni como una reconstrucción, sino como un saber hacer con valor añadido, el de la singularidad de cada persona (Pérez-Ferra y Quijano, 2011: 95).

La concepción de competencia referenciada en último lugar permite indicar que no solo es la capacitación para realizar tareas siguiendo roles requeridos, sino que es muy importante considerar la singularidad de la persona, que es lo que personaliza las acciones que definen las tareas de un trabajo. Es una concepción con sentido más humanístico que la primera.

El marco teórico quedó justificado atendiendo a las 4 dimensiones que definió el análisis factorial y la estabilidad de la escala, a saber: a) “actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales” (Álvarez-Campos, 2015); b) “actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público”; c) “actividades relacionadas con producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales” y d) “actividades de legislación, especies amenazadas y relaciones sociales”.

Respecto a la primera unidad de competencia aludida, un estudio cuasi-experimental llevado a cabo en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán Valle” puso de manifiesto que la utilización de metodologías adecuadas supuso en los estudiantes de Ingeniería Forestal una mejora sustantiva en el ejercicio de los criterios de desempeño, propios de la unidad de competencia relacionada con actividades de planificación y coordinación, de restauraciones ambientales y tratamientos culturales (Fernández, 2018). Un trabajo de fin de master realizado por Urbano (2012) recoge que los estudiantes del Grado de Técnico en Jardinería valoran positivamente las TIC como recurso que facilita abordar los temas medioambientales, con más posibilidades de adquirir los criterios de desempeño relacionados con la planificación y coordinación de restauraciones ambientales.

En relación a la unidad de competencia sobre “actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público”, consideran los estudiantes que es un tema importante, referenciado por diferentes estudios, ya que a los criterios de desempeño de esta unidad de competencia se les reconocen tres funciones importantes: conservación del patrimonio natural y cultural asociado; desarrollo socioeconómico y mejora de la calidad de vida de las comunidades locales, así como el uso público y social de las mismas (Antón, Blay y Salvat, 2008; Garayo, 1996; Corraliza *et al*, 2002). Se han llevado a cabo investigaciones sobre la necesidad de generar estructuras de equipamiento en red que permitan que los estudiantes “adquieran contenidos asociados a las actuales tendencias de consumo recreativo” (Antón, Blay y Salvat, 2008: 35).

Respecto a la tercera unidad de competencia, denominada: “actividades relacionadas con producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales”, se han llevado a cabo investigaciones relativas a los criterios de desempeño de la unidad de competencia referenciada, investigación en la que se han analizado y caracterizado los riesgos que encierra el ámbito de viveros y la propuesta de un programa integral para la prevención, de modo que permita desarrollar actividades en el ámbito de la seguridad de las personas que trabajan en este entorno (Pérez-González, 2012). Otras investigaciones abordan el desarrollo de actividades formativas de carácter teórico y práctico, así como el mantenimiento de viveros, utilizando para ello “herramientas” electrónicas y manuales (Rostagno, 2016; Viale, 2016).

Una cuarta unidad de competencia hace referencia a “actividades de legislación, especies amenazadas y relaciones sociales, respecto a lo cual es necesario el ordenamiento legislativo en relación a la reparación de daños, así como la participación social”, del mismo modo que se definen los incentivos económicos. Se trata de adecuar la legislación a las demandas que plantean las dinámicas sociales y el cuidado y reforestación de especies amenazadas, aspectos necesarios en la formación de los futuros técnicos de Gestión Forestal y Medio Ambiente (Abellán, García-Morote, 2006; Coronel, Medina-Peña y Puerta-Hernández, 2018).

Las reflexiones precedentes son razones de interés para definir el problema de investigación del presente estudio, consistente en conocer: “¿Qué percepción tienen los estudiantes de segundo año del Ciclo Superior de Gestión Forestal y del Medio Ambiente sobre los logros alcanzados, respecto a los criterios de desempeño de las competencias específicas del ciclo formativo de referencia?”.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo general

Conocer la percepción del alumnado de segundo año del Ciclo Formativo de Gestión Forestal y del Medio Natural sobre el logro de los criterios de desempeño de las competencias específicas que integran la titulación.

Objetivos específicos

- Definir y analizar las características de las unidades de competencia y criterios de desempeño que integran la actividad de un titulado superior en Gestión Forestal y del Medio Natural.
- Conocer y analizar el comportamiento de la opinión del alumnado encuestado, respecto al nivel de logro de los criterios de desempeño integrantes de cada factor.

Hipótesis de la investigación

Se formularon las siguientes hipótesis alternativas: Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del alumnado respecto al nivel de logro de los criterios de desempeño que integran la competencia para el desempeño de la actividad de gestión forestal y medio natural, en función del sexo y de las razones de elección de los estudios. En referencia a las hipótesis enunciadas se han manifestado autores como Fernández-García, Hernández-García y Rodríguez-Pérez (2014).

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Instrumento de recogida de información y variables

Se diseñó una escala tipo Likert, integrada por treinta y ocho ítems recogidos de la revisión de la literatura y de la experiencia de profesores del ciclo formativo. La escala se plantó con 5 opciones de respuesta: “Muy inadecuada” (1), “Inadecuada” (2), “Moderadamente adecuada” (3), “adecuada” (4) y “Muy adecuada” (5).

Variabes

La variable dependiente responde a la percepción del alumnado sobre el nivel de dominio de los criterios de desempeño que han de adquirir los egresados del Ciclo Formativo de Gestión Forestal y del Medio Natural. Las variables descriptivas son el sexo y las razones de elección de los estudios.

Población y muestra

La investigación se ha realizado con los estudiantes de segundo curso del Ciclo Formativo Superior de Gestión Forestal y del Medio Natural de Andalucía, partiendo de una población de 271 estudiantes y participando 176. El tipo de muestreo elegido para el desarrollo de la investigación ha sido “de tipo no probabilístico, incidental o causal” (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003: 82). El muestreo incidental “[...] es aquél que realiza el investigador aprovechando los elementos de la población que le son fácilmente accesibles” (Buendía, Colás y Hernández, 1994: 94).

La muestra participante es suficiente, como indica la aplicación Sample Size Calculator for a proportion (absolute margin): <http://www.berrie.dds.nl/calcss.htm>, ya que la muestra mínima admitida es de 160 para la población referenciada.

Los centros participantes en el estudio fueron:

- IES Virgen de la Cabeza, de Marmolejo (Jaén)
- IES Castillo de la Yedra, de Cazorla (Jaén)
- IES Aljanadic, Posadas (Córdoba)
- IES Virgen de los Reyes (Sevilla)
- IES El Carmen Cazalla de la Sierra (Sevilla)
- IES Doñana, Almonte (Huelva)
- IES San Juan de Dios, Medina Sidonia (Cádiz)
- IES Hozgarganta, Jimena de la Frontera (Cádiz)
- IES Universidad Laboral de Málaga (Málaga)
- IES José Marín, de Vélez Rubio (Almería)
- IES Emilio Muñoz, de Cogollos de la Vega (Granada)
- IES Federico García Lorca, de Churriana de la Vega (Granada)

Validez de contenido y de constructo

La validez de contenido se obtuvo mediante juicio de expertos, considerando la adecuación del ítem al rasgo valorado y la adecuación de la redacción de las preguntas formuladas a las características de los informantes, quedando reducidos los treinta y ocho ítems iniciales a treinta y dos.

La validez de constructo se determinó mediante la técnica multivariante de análisis factorial para reducir, estandarizar y validar la información recogida en el cuestionario, rotación varimax. Los resultados fueron, prueba $KMO=.920$ y la Esfericidad de Bartlett $=.000$, tabla nº 1. El índice mínimo de discriminación se fijó en un peso mínimo de .5, aspectos que permite realizar el análisis factorial con garantías, cuya resolución aportó 4 factores integrados por veintiséis ítems, que explican el 57,705% de la varianza,

tabla nº 2. Los resultados aportados indican que la distribución de las variables en sus respectivos factores es adecuada y mide de modo adecuado el rasgo que se pretende.

Tabla 1. Prueba de KMO y esfericidad de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.920
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	6.783,485
	Gl	1.770
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Resumen estadístico de la solución factorial definitiva, después de la rotación, para valorar el rasgo de la escala

Dimensiones	Varianza explicada por factor	Ítem que integran cada factor
F-1: Actividades didácticas para el replanteo, el inventario y mantenimiento de espacios forestales y viveros.	26.939%	10,11,13,17,19,20,21,24,25,26
F-2: Actividades de desarrollo de restauraciones ambientales y temporalización de trabajos.	15.600%	30,31,33,34,35,36
F-3: Actividades de desarrollo de liderazgo, coordinación, prevención de riesgos laborales y relaciones sociales.	8.310%	39,40,56,57,58, 59
F-4: Conservación de espacios naturales protegidos, uso público y ocio activo.	6.855%	4,6,7,8
Varianza total explicada	57.704%	
Número de factores		4

Fuente: Elaboración propia.

Fiabilidad de la escala

La estabilidad de la escala aportó un alfa respecto a la totalidad ($\alpha=.932$). En relación a las dos mitades, los ítems impares definieron un alfa de ($\alpha=.904$) y los pares de ($\alpha=.901$), quedando equilibrada la fiabilidad de los ítems pares respecto a los pares. El alfa si el elemento se ha suprimido osciló entre (ítems 39 y 40, $.929 < .933$, ítems: 30, 35, 36), razón por la que al ser el alfa

de los últimos 3 ítems superior al de la totalidad ($\alpha=.932$) se eliminan de la escala, quedando integrada definitivamente por 23 ítems.

MÉTODO

Se realizó un estudio inferencial en el que se contrastaron cada una de las cuatro dimensiones (unidades de competencia) resultantes del análisis factorial, respecto a la variable dependiente, a saber: a) “Actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales”; b) “actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público”; c) “actividades relacionadas con producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales” y; d) “actividades de legislación, especies amenazadas y relaciones sociales, respecto a las variables descriptivas: sexo y razones de la elección de los estudios que se cursan”.

Se utilizaron pruebas paramétricas, ya que se cumple el criterio de normalidad de la curva, prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p \geq .05$) y de homogeneidad de varianzas de la distribución de las variables, criterio de homocedasticidad ($p \geq .05$), respecto a cada una de las dimensiones. En las variables cuantitativas con dos categorías ($H_0 \rightarrow \mu_1 = \mu_2$) y en las variables cuantitativas con tres o más categorías cuantitativa ($H_0 \rightarrow \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 \dots = \mu_n$).

Para el contraste de hipótesis con la variable dicotómica “sexo” se utilizó la *t de Student*, *t*; para el contraste de hipótesis con la variable politómica “razones de elección de los estudios”, se utilizó el ANOVA de una vía. En los casos en que hubo diferencias significativas en el contraste de hipótesis se determinó la potencia estadística ($1-\beta$), a fin de conocer el porcentaje de casos en el que se refuta la hipótesis nula y el tamaño del efecto (*d*), para determinar si los efectos estadísticamente significativos son relevantes en el campo de aplicación de la investigación, así como la prueba *post hoc* de Bonferroni para determinar si existen diferencias significativas entre las diferentes razones de elección.

RESULTADOS

Estudio inferencial

Contraste de hipótesis para la variable demográfica “sexo”

Contraste de hipótesis entre el sexo de los estudiantes y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales.

Previamente se determinó el criterio de normalidad de la distribución de la curva mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, aportado los siguientes datos (p (hombres)=.117>.050), (p (mujeres)=.216>.05) lo que indica que no hay diferencias estadísticamente significativas y, por consiguiente se cum-

ple el criterio de normalidad de la curva, razón por la que se puede trabajar con pruebas paramétricas. Se comprobó si es aceptada la hipótesis de varianzas poblacionales iguales para los dos grupos mediante el estadístico F de la prueba de Levene, cuyo valor es ($p = .943 > .05$), por lo que se admite la igualdad de varianzas. Determinados los valores en estas dos pruebas, se constata que se puede trabajar con pruebas paramétricas.

Se determina el valor de t de Student en la fila superior de la tabla nº 3. Se contrastaron las hipótesis $H_0: \mu_1 = \mu_2$ frente a $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$, obteniéndose un valor de $t(153) = -.399$ y ($p_{\text{asociado}} = .690 > .05$), concluyéndose que no hay diferencias estadísticamente significativa en la percepción que tiene el alumnado, en relación al hecho de ser hombre o mujer, respecto a la adecuación de la formación recibida para la adquisición de los criterios de desempeño que permiten realizar actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales. De todos modos, las mujeres tienen una percepción algo más elevada sobre la adecuación de la formación recibida ($X = 3.3407$), siendo la de los hombres de ($X = 3.2766$), aunque en ambos casos se considera la formación como “moderadamente adecuada”, respecto a “actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales”.

Tabla 3. T de Student: Sexo nivel de adecuación de la formación recibida respecto a actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales

	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	Gl	Sig. bilateral	Dif. de medias	Dif. error estándar	95% de int. conf		
								Inferior	Superior	
TOTALIDAD	Se asumen varianzas iguales	.005	.943	-.399	153	.690	-.06418	.16081	-.38187	-.25351
	No se asumen varianzas iguales			-.387	36.62	.701	-.06418	.16604	-.40072	-.27236

Fuente: Elaboración propia.

Contraste de hipótesis entre el sexo de los estudiantes y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público.

La prueba de Kilmogorov-Smirnov aportó una ($p_{\text{mujeres}} = .067 > .05$) y para hombres ($p_{\text{hombres}} = .082 > .05$), por lo que se cumple el criterio de normalidad de la curva. Se acepta también la hipótesis de varianzas poblacionales iguales para los dos grupos, ya que el estadístico F de la prueba de Levene, cuyo valor es ($p = .686 > .05$) así lo confirma, tabla nº 4.

La t de Student aportó un valor de $t(153) = .187 > .05$ obteniéndose un valor de $t(153) = 284$ y ($p_{\text{asociado}} = .777 > .05$), concluyéndose que no hay diferencias estadísticamente significativa en la percepción que tiene el alumnado, en relación al hecho de ser hombre o mujer, respecto a la adecuación de la formación recibida sobre actividades de desarrollo de aprovechamientos

forestales y de regulación del uso público, estando muy igualadas las opiniones de hombre y mujeres, con las siguientes medias ($X=3.6177$) y ($X=3.3852$), respectivamente. Son los hombres quienes consideran “adecuada” la formación recibida, mientras que las mujeres la consideran “moderadamente adecuada”.

Tabla 4. T de Student: Sexo de los estudiantes y su nivel de adecuación de la formación recibida respecto a actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público

	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. bilateral	Dif. de medias	Dif. error estándar	95% de int. conf		
								Inferior	Superior	
Totalidad	Se asumen varianzas iguales	.164	.686	-.445	153	.657	-.06748	.15154	.36685	.23190
	No se asumen varianzas iguales			-.429	36.48	.660	-.06748	.15711	.38596	.25101

Fuente: Elaboración propia.

Contraste de hipótesis entre el sexo de los estudiantes y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a actividades relacionadas con producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov aportó ($p(\text{mujeres}) = .393 > .05$) y para hombres ($p(\text{hombres}) = .57 > .05$), por tanto se cumple el criterio de normalidad de la curva, ya que no hay diferencias estadísticamente significativas. Se acepta también la hipótesis de varianzas poblacionales iguales para los dos grupos, ya que el estadístico F de la prueba de Levene, cuyo valor es ($p = .828 > .05$), por lo que hay homogeneidad de varianzas, así lo confirma, tabla nº 5; por tanto, se puede trabajar con pruebas paramétricas.

La t de Student aportó un valor de $t(153) = -.337$ y $p(\text{asociado}) = .737 > .05$; por consiguiente, no hay tampoco diferencias estadísticamente significativas entre el hecho de ser hombre o mujer, respecto a las opiniones manifestadas en relación a los criterios de desempeño necesarios para “actividades relacionadas con producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales”. En esta dimensión la opinión de los hombres se orienta hacia “moderadamente adecuada” ($X_{(\text{hombres})} = 3.575$), mientras que las mujeres consideran que la formación recibida es “adecuada” ($X_{(\text{mujeres})} = 3.672$), (tabla 5).

Tabla 5. T de Student: Sexo de los estudiantes y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a actividades relacionadas con producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales

	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	Gl	Sig. bilateral	Dif. de medias	Dif. error estándar	95% de int. conf		
								Inferior	Superior	
TOTALIDAD	Se asumen varianzas iguales	.048	.828	-.337	153	.737	-.05691	.16898	-.39075	.27694
	No se asumen varianzas iguales			-.349	39.22	.729	-.05691	.16307	-.38668	.27287

Fuente: Elaboración propia.

Contraste de hipótesis entre el sexo de los estudiantes y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a actividades de legislación, especies amenazadas y relaciones sociales.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov aportó una ($p(\text{mujeres})=.158>.05$), ($p(\text{hombres})=.0619$), por tanto, se cumple el criterio de normalidad de la curva, ya que no hay diferencias estadísticamente significativas. Se acepta también la hipótesis de varianzas poblacionales iguales para los dos grupos, ya que el estadístico F de la prueba de Levene, cuyo valor es ($p=.263>.05$), por lo que hay homogeneidad de varianzas, así lo confirma, tabla nº 6; por consiguiente, se puede trabajar con pruebas paramétricas.

La t de Student aportó un valor de $t(153)=.254$ y $p(\text{asociado})=.800>.05$; por consiguiente, no hay diferencias estadísticamente significativas entre el hecho de ser hombre o mujer, respecto a las opiniones manifestadas en relación a los criterios de desempeño de la unidad de competencia “actividades de legislación, especies amenazadas y relaciones sociales”. En esta dimensión, tanto los hombres como las mujeres consideran que la formación recibida es “moderadamente adecuada”, ($\bar{X}(\text{hombres})=3.593$), ($\bar{X}(\text{mujeres})=3.548$).

Tabla 6. T de Student: Sexo de los estudiantes y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a actividades legislación, especies amenazadas y relaciones sociales

	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. bilateral	Dif. de medias	Dif. error estándar	95% de int. conf		
								Inferior	Superior	
TOTALIDAD	Se asumen varianzas iguales	1.261	.263	.254	153	.800	.04560	.17928	-.30857	.39978
	No se asumen varianzas iguales			.284	42.889	.778	.04560	.16057	-.27824	.36944

Fuente: Elaboración propia.

Contraste de hipótesis para la variable descriptiva razones de elección de los estudios

Contraste de hipótesis entre las razones de la elección de los estudios que cursan el alumnado y su percepción sobre la adecuación de los criterios de desempeño que determinan la formación recibida respecto a actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales.

Se ha estudiado el contraste de medias entre las diferentes razones del alumnado para la elección de los estudios que cursan, y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida en relación a los criterios de desempeño que integran las actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov determinó los siguientes índices de significación de la prueba respecto a las categorías que integran la variable: ($p(\text{vocación}) = .298 > .05$), ($p(\text{cer. residencia}) = .208 > .05$), ($p(\text{trad. Fam.}) = .298 > .05$) y ($p(\text{acc. Empleo}) = .186 > .05$), mientras que el estadístico de Levene ($p = .190 > .05$). Se cumple, por tanto la distribución normal de la curva, así como las pruebas de homocedasticidad de varianzas, que permiten utilizar pruebas paramétricas.

El valor de *F* de *Snedecor* es de 2,495 para un nivel de significación $p = 0,062 < 0,050$, por lo que se acepta la hipótesis nula ($H_0: \mu = \mu_0$). Por lo tanto, se puede afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la distintas razones que llevaron a los estudiantes a cursa el Ciclo Formativo Superior de Gestión Forestal y del Medio Natural y su percepción sobre la “adecuación de la formación recibida, en relación a los criterios de desempeño que integran las actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales”.

Considerando las medias y desviaciones típicas de las diferentes categorías de la variable dependiente ($\bar{X}(\text{vocación}) = 3.219 \pm .862$), ($\bar{X}(\text{tradición familiar}) = 3.205 \pm .534$) y “acceso al empleo” ($\bar{X}(\text{acceso al empleo}) = 2.977 \pm .740$), los estudiantes que accedieron a los estudios por las tres razones indicadas, consideran la formación recibida “moderadamente adecuada”; sin embargo, los que han realizado los estudios por “cercanía al lugar de residencia” ($\bar{X}(\text{cercanía al lugar de formación}) = 3.927 \pm .581$) consideran la formación “adecuada” (tabla 7).

Tabla 7. ANOVA: Razones de la elección de los estudios y actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	5,120	3	1.707	2.496	.062
Dentro de grupos	104,235	151	.684		
Total	108,355	154			

Fuente: Elaboración propia.

Contraste de hipótesis entre las razones de la elección de los estudios que cursan los estudiantes y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a los criterios de desempeño que determinan las actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público.

Se ha estudiado el contraste de medias entre las diferentes razones del alumnado para la elección de los estudios que cursan, y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida en relación a los criterios de desempeño que determinan las actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov determinó los siguientes índices de significación de la prueba, respecto a las categorías que integran la variable: ($p(\text{vocación}) = .056 > .05$), ($p(\text{cer. residencia}) = .623 > .05$), ($p(\text{trad. fam.}) = .729 > .05$) y ($p(\text{acc. Empleo}) = .886 > .05$), mientras que el estadístico de Levene ($p = .076 > .05$) tampoco presenta diferencias significativas. Se cumple, por tanto, la distribución normal de la curva y la prueba de homocedasticidad, homogeneidad de varianzas, que permiten utilizar pruebas paramétricas.

El contraste de medias entre las “razones de la elección de los estudios, por los estudiantes” y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida, respecto a “los criterios de desempeño que determinan las actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público”, aporta diferencias estadísticamente significativas, ya que el valor de la F de Snedecor es de 2.337 para un nivel de significación de ($p = .010 < .05$), razón por la que se acepta la hipótesis alternativa ($H_1: \mu \neq \mu_0$). Por tanto, se considera que hay diferencias estadísticamente significativas entre las diversas categorías que integran la variable de segmentación y la variable dependiente, en su factor nº 2 (tabla 8).

Tabla 8. ANOVA: Razones de la elección de los estudios y actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	7,620	3	2.540	3.948	.010
Dentro de grupos	97,131	151	.643		
Total	104,711	154			

Fuente: Elaboración propia.

Para comprobar entre que categorías de la variable categórica se encuentran las diferencias significativas se realizó la prueba post hoc de Bonferroni, comprobando que existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías “cercanía a mi lugar de residencia” ($\bar{X} = 4.037 \pm 0.6110$) vs. “acceso al empleo” ($\bar{X} = 3.029 \pm 0.0225$) siendo esta diferencia siempre significativa ($p < .05$) y favorable, en cuanto al criterio de elección, a los estudiantes que eligieron los estudios por cercanía a su residencia, que valoran más positivamente la formación recibida.

Al encontrar diferencias estadísticamente significativa entre las dos variables comparadas se procedió a determinar la potencia estadística $(1-\beta)=.82$, que pone de manifiesto que hay un 82,4% de posibilidades de que la hipótesis alternativa sea aplicable a toda la población y a otras investigaciones similares. Sin embargo, el tamaño del efecto $(d)=.07$, lo que pone de manifiesto que el potencial de incidencia de la variable descriptiva “razones de la elección de los estudios que cursan los estudiantes” sobre la “la adecuación de la formación recibida respecto a los criterios de desempeño que determinan las “actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público” es baja.

Contraste de hipótesis entre las razones de la elección de los estudios que cursan los alumnos y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a los criterios de desempeño que determinan la realización de actividades relacionadas con producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales

Se ha estudiado el contraste de medias entre las diferentes razones del alumnado para la elección de los estudios que cursan y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida, en relación a “los criterios de desempeño que integran las actividades relacionadas con producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales”. La prueba de Kolmogorov-Smirnov determinó los siguientes índices de significación de la prueba, respecto a las categorías que integran la variable: $(p(\text{vocación})=.065>.05)$, $(p(\text{cer. Residencia})=.553>.05)$, $(p(\text{trad. fam.})=.361>.05)$ y $(p(\text{acc. empleo})=.0618>.05)$; por consiguiente, en todas las opciones de la variable se cumple el criterio de normalidad de la curva. La homogeneidad de varianzas también se cumple, ya que el estadístico de Levene $(p=.125>.05)$ no refleja diferencias significativas y, por consiguiente, se cumple la prueba de homocedasticidad y la homogeneidad de varianzas, razones por las que se pueden utilizar pruebas paramétricas.

El valor de la F de Snedecor es de 3.210 para un nivel de significación de $(p=.109>.050)$ plantea la hipótesis nula $(H_0:\mu=\mu_0)$, pudiéndose afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las razones de los estudiantes que les llevaron a cursar los estudios del Ciclo Formativo Superior de Gestión Forestal y del Medio Natural, y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a los criterios de desempeño que determinan la realización de actividades relacionadas con “producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales”, considerando los que acceden a los estudios por “vocación” $(\bar{X}(\text{vocación familiar})=3.602\pm.869)$, “tradición familiar” $(\bar{X}(\text{tradición familiar})=3.470\pm.2930)$ y “acceso al empleo” $(\bar{X}(\text{acceso al empleo})=3.322\pm.617)$ que la formación recibida es “moderadamente adecuada”: Sin embargo, los que eligieron los estudios por su cercanía al lugar de residencia $(\bar{X}=4.161\pm.577)$ indicaron que la formación recibida es “adecuada”, aunque no hay diferencias estadísticamente significativas respecto a las otras opciones de respuesta (tabla 9), cumpliéndose

nuevamente el criterio de menor exigencia en la calidad de la formación, por las personas que cursaban los estudios sin un criterio definido que suponga la exigencia de una formación de calidad.

Tabla 9. ANOVA: Razones de la elección de los estudios y percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	4.088	3	1.363	2.050	.109
Dentro de grupos	100.396	151	.665		
Total	104,484	154			

Fuente: Elaboración propia.

Contraste de hipótesis entre las razones de la elección de los estudios que cursan el alumnado y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a los criterios de desempeño que determinan la realización de actividades de legislación, especies amenazadas y relaciones sociales

Se ha llevado a cabo un estudio para determinar si hay normalidad en la curva y homogeneidad entre las varianzas de las dos variables; en primer lugar se determinó la prueba de Kilmogorov-Smirnov, para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas al nivel de ($p>.050$). Se determinaron los siguientes índices de significación de la prueba, respecto a las categoría que integran la variable dependiente: ($p(\text{vocación}) = .117>.05$), ($p(\text{cer. Residencia}) = .200>.05$), ($p(\text{trad. fam.}) = .141>.05$) y ($p(\text{acc. empleo}) = .068>.05$). El valor F de Snedecor es de 3.302 para un nivel de significación de ($p=.022<.50$); por tanto, no se cumple el criterio de homocedasticidad, aunque la normalidad de la curva es criterio suficiente utilizaron pruebas paramétricas.

El valor de la F de Snedecor es de 3.302 para un nivel de significación de ($p=.153>.050$); por tanto, se plantea la hipótesis nula ($H_0: \mu = \mu_0$), pudiéndose afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las razones de los estudiantes que les llevaron a cursar los estudios del Ciclo Formativo Superior de Gestión Forestal y del Medio Natural, y su percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a los criterios de desempeño que determinan la realización de actividades relacionadas con “legislación, especies amenazadas y relaciones sociales”, considerando los que acceden a los estudios por “vocación” ($\bar{X}(\text{vocación}) = 3.563 \pm .893$) y “tradición familiar” ($\bar{X}(\text{tradición familiar}) = 3.485 \pm .5014$) y “acceso al empleo” ($\bar{X}(\text{acceso al empleo}) = 3.482 \pm .619$) que la formación recibida es “moderadamente adecuada”: Sin embargo, los que eligieron los estudios por su “cercaña al lugar de residencia” ($\bar{X}(\text{cer. lugar de resid.}) = 4.250 \pm .486$) indicaron que la formación recibida es “adecuada”.

Tabla 10. ANOVA: Razones de la elección de los estudios y percepción sobre la adecuación de la formación recibida respecto a actividades de legislación, especies amenazadas y relaciones sociales

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3.855	3	1.285	1.833	.143
Dentro de grupos	105.834	151	.702		
Total	109,689	154			

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Como se ha puesto de manifiesto en la investigación, la importancia de la formación de los técnicos en Gestión Forestal y del Medio Natural es incuestionable, en la medida que permiten interpretar y mantener el paisaje en función de los valores humanos definidores de los criterios y demandas de los mismos (De la Fuente, Atauri y de Lucio, 2004), razón por la que es importante la formación con criterios de calidad y para ello se han definido las unidades de competencia y sus correspondientes criterios de desempeño que constituyen los ejes de la formación de los técnicos forestales.

Dichos ejes definen los criterios hacia donde han evolucionado las labores de conservación que ha dado lugar a modificaciones en las unidades de competencia (Vericat y Piqué, 2004), que, como se han referenciado en el estudio han quedado determinadas por: “actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales”, “actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público”, “actividades relacionadas con producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales” y “actividades de legislación, especies amenazadas y relaciones sociales” (García-Alina, 2006).

En el estudio se identifican las unidades de la competencia específicas y su adquisición mediante el ejercicio de criterios de desempeño (García-González y García-Rodríguez, 2017).

Abordando las percepciones de los estudiantes según el sexo, tanto las mujeres como los hombres coinciden que la formación recibida en relación a “actividades de planificación y coordinación de restauraciones ambientales y tratamientos culturales” es “moderadamente adecuada”. Pero son los hombres quienes consideran “adecuada” la formación recibida en relación a “actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público”, en tanto que las mujeres consideran dicha formación como “moderadamente adecuada”. Sin embargo, respecto a las actividades de producción de planta, viverismo y prevención de riesgos laborales, son las mujeres quienes consideran la formación “adecuada” y los hombres como “moderadamente adecuada”. En tanto que, respecto a actividades de legislación, especies amenazadas y relaciones sociales, las opiniones son homogéneas en hombres como en mujeres. En este caso “moderadamente de acuerdo”.

Se constata que el sexo no establece diferencias significativas entre la opinión de hombre y mujeres, ya que el paso cualitativo de “formación moderadamente adecuada” a “adecuada” está determinado por aproximación; por tanto, no existen diferencias acentuadas. Valorando que hay escasa satisfacción en la formación recibida (Alea-García y Jaula, 2006).

En cuanto a los efectos, respecto a los motivos que llevaron a los estudiantes a cursar los mencionados estudios hay una diferencia significativa, que hace consistente la potencia estadística. Son los estudiantes que cursan los mencionados estudios por proximidad al centro quienes consideran que la formación recibida es “adecuada”, en tanto que aquellos que los cursan por “facilidad de acceso a un empleo”, valoran la formación como “moderadamente adecuada”, diferencias solo consistentes en la formación respecto a actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público, resultados que coinciden (Porter, *et al.*, 2012).

CONCLUSIONES

Tras la discusión de resultados, resulta evidente que los estudiantes perciben la necesidad de utilizar procedimientos metodológicos que estén más acorde con el desarrollo de las unidades de competencia relativas a la competencia específica, sobre todo aquellos estudiantes que demandan una formación de calidad, en la medida que los mencionados estudios pueden ser un elemento de acceso a la empleabilidad, por lo que demandan una formación competente (Ayuga-Tellez, González-García y Grande-Ortiz, 2010).

Dicho lo cual, es más que conveniente apoyar la formación del profesorado del ciclo formativo objeto del presente estudio en la idea de que no es suficiente con adquirir conocimientos, sino también reflexionar sobre qué procedimientos hay que seguir para que los estudiantes adquieran la capacitación necesaria para poder formar en los criterios de desempeño de las competencias profesionales específicas (Cazalla-Luna y Molero, 2014).

Conviene precisar que la percepción de los estudiantes según el sexo no varía sustancialmente entre hombres y mujeres, apreciaciones que oscilan entre una valoración “moderadamente adecuada” y “adecuada” respecto a la formación recibida. Si hay resultados de interés respecto a los motivos que les llevaron a estudiar ese ciclo formativo, concretamente en la adquisición de los criterios de desempeño de la unidad de competencia “actividades de desarrollo de aprovechamientos forestales y de regulación del uso público de los mismos”, los estudiantes que decidieron estudiar el ciclo formativo por la “cercanía a su lugar de residencia”, consideran “adecuada” la formación recibida, mientras que los que buscan “acceso al empleo” fueron más exigentes en su apreciación y la consideraron “moderadamente adecuada”, ya que el motivo de elección de los segundos se vincula con una exigencia mayor en la formación.

Entre las limitaciones del estudio hay que indicar que no son de hecho extrapolables las conclusiones a otros ámbitos. Ciertamente, han participado doce de los trece centros que hay en Andalucía con estudios del ciclo formativo de referencia, pero no se pueden generalizar las evidencias a

otros contextos formativos, tanto por la cultura de los centros como por el profesorado que imparte docencia en ellos, en la medida que la percepción que tienen los docentes sobre el contexto de enseñanza, condiciona en gran medida, el modo de enseñar (Hernández-Pina, Maquilón-Sánchez y Monroy-Hernández, 2012), aunque no es menos cierto las carencias legislativas como metodológicas sobre el particular.

Del mismo modo, hay que reconocer que la investigación específica en este ámbito formativo es escasa, razón por la que es necesario profundizar en estas temáticas, sobre todo cuando a la escasa investigación se adiciona cierta “pereza didáctica”. Sin embargo, hay una idea clara: los procesos de capacitación son muy mejorables, sobre todo por la necesidad de plantear procesos prácticos que definan los aprendizajes teóricos en acciones concretas, necesarias para ejercer las unidades de competencia especificadas. Del mismo modo, se han definidos unidades de competencias en las que es necesario profundizar para formar técnicos en la materia que orienten su acción profesional a la interpretación del paisaje, en función de los valores humanos que permiten garantizar las funciones ecológicas del paisaje.

REFERENCIAS

- Abellán, M. A. y García-Morote, F. A. (2006). *La evaluación del impacto ambiental de proyectos y actividades agroforestales*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Alea-García, A. (2006). Trabajo en grupo en la educación ambiental. *Innovación Educativa*, 6(32), 47-56. Recuperado de http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=ALEA%20GARCIA,%20ALINA&par=&a_inicial=&a_final=&session=&formato=
- Álvarez-Campos, M. A. (2015). *Programa educativo en instrumentos de gestión ambiental del sector minero para la educación ambiental en los estudiantes de III ciclo de la Facultad de Ingeniería Geológica, Minera, Metalúrgica y Geográfica de la UNMSM*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle. Lima. Peru. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1081>
- Antón, S., Blay, J. y Salvat, J. (2008). Turismo, actividades recreativas y uso público en los parques naturales. Propuesta para la conservación de los valores ambientales y el desarrollo productivo local. *Boletín de la A.G.E.*, 48, 5-38. Recuperado de <http://www.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/viewFile/712/665>
- Ayuga-Tellez, E., González-García, C. y Grande-Ortiz, M. A. (2010). Análisis de competencias en el Grado de Ingeniería Forestal para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Formación Universitaria*, 3(3), 3-14. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062010000300002&script=sci_arttext&tlng=pt
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *REOP*, 25 (3), 56-73. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/13858/12507>
- Coronel, G., Medina-Peña, R. y Puerta-Hernández, F. (2018). El Derecho Penal ambiental en la protección de los servicios ecosistémicos boscosos. *Universidad y Sociedad*, 10(2), 74-83. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/826/925>
- Corraliza, J. A., García, J. y Valero, E. (2002): *Los parques naturales en España: conservación y disfrute*. Fundación Alonso Martín Escudero, Madrid. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=CORRALIZA%2C+J.A.+et+al.+%282002%29%3a+Los+parques+naturales+en+Espa%C3%B1a%3a+conservaci%C3%B3n+y+disfrute.+Fundaci%C3%B3n+Alfonso+Mart%C3%ADn+Escudero.&btnG=
- De la Fuente, G.; Atauri, J. A. y De Lucio, J. V. (2004). El aprecio por el paisaje y su utilidad en la conservación de los paisajes de Chile Central. *Revista Ecosistemas*, 13(2), 82-89. Recuperado de <http://www.revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas/article/viewFile571/540>
- Eraut, M. (1995). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Routledge.
- Fernández-García, C. M.; Hernández-García, J. y Rodríguez-Pérez, S. (2014). Género y preferencias en universitarios de estudios científico-tecnológicos. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 25(1), 78-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338232571006.pdf>
- Fernández, B. (2018). *Restauración ambiental de espacios degradados. Curso en líneas*. Recuperado de <http://www.ismedioambiente.com/programas-formativos/restauracion-ambiental-de-espacios-degradados?page=profesorado>
- Garayo, J. M. (1996). Concepción integrada de la conservación de la naturaleza y categorías de espacios naturales protegidos. *Lurralde*, 19, 215-234. Recuperado de <http://www.ingeba.org/lurralde/lurranel/lur19/19garayo/19garayo.htm>
- García-Alina, A. & Jaula, J. A. (2006). La percepción ambiental en estudiante de la Universidad de Pinar del Río. *Innovación Educativa*, 6, 37-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421187004.pdf>
- García-González, M. y García-Rodríguez, A. (2017). Formación de ingenieros forestales. Influencia de las competencias de dirección en su perfil profesional. *Referencia Pedagógica*, 2, 153-157. Recuperado de <http://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/129/152>
- Hernández-Pina, F., Maquilón-Sánchez, J. y Monroy-Hernández, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 16(1), 61-77. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART5.pdf>
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. («BOE» 106, de 4-5 de mayo. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE. 295, de 10 de diciembre).
- Orden de 19 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Gestión Forestal y del Medio Natural (BOJA de 22 de abril). Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/59/BOJA13-059-00002-4982-01_00023979.pdf
- Pérez Ferra, M. y Quijano López, R. (2011). Capacidades docentes del profesor universitario para la gestión del currículum. En A. Pantoja, M. Zwierewicz y R. Moraes (Eds.), *Diversidad y adversidad en educación*, 73-98. Jaén: Joxman.
- Pérez-González, L. (2012). Diagnóstico de las competencias laborales del puesto clave caja en Cadeca Matanzas. Recuperado de http://catedragc.mes.edu.cu/~download/tesis_de_diploma_/2012/TD-LisandraP%C3%A9rezGonz%C3%A1lez.pdf.
- Porter, L., Ellis, E. A., Guariguata, M. R., Ruiz-Mallén, I. Negrete-Yankelevich, S. y Reyes-García, V. (2012). Bosques gestionados por la comunidad y áreas forestales protegidas: una evaluación de su eficacia de conservación en los trópicos. *Ecología y gestión forestal*, 268, 6-17. <https://doi.org/10.1016/j.foreco.2011.05.034>
- Rostagno, F. (2016). Ramazzini, padre de la Medicina del Trabajo. Recuperado de <http://www.empresalud.com.ar/revista/nota/ramazzini-padre-de-la-medicina-del-trabajo/>.
- Rubio-Romero, P. y Muñoz-Negrete, J. (2008). Gestión del paisaje en áreas de interés natural. *Cuadernos Geográficos*, 43, 271-288. Recuperado de <http://www.ugr.es/~cuadgeo/docs/articulos/043/043-012.pdf>
- Urbano, A. (2012). *Evaluación del uso de las TIC en el desarrollo de la unidad didáctica: Estilos jardineros, en 2º curso del Ciclo Formativo de Grado Medio Técnico en Jardinería*. Trabajo Fin de Master. Universidad Internacional de la Rioja. Logroño. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/668>
- Vericat, P. y Piqué, M. (2007). Utilización del método de ordenación por rodales para compatibilizar la gestión forestal y la conservación de la biodiversidad. *Cuadernos de la Sociedad Española de Ciencias Forestales*, 21, 125-133. Recuperado de http://secforestales.org/publicaciones/index.php/cuadernos_secf/article/viewFile/9568/9486
- Viale, G. F. (2016). Propuesta integral de prevención de riesgos del trabajo en la unidad de viveros de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba). Argentina.

ACTIVIDADES DEPORTIVAS COMPLEMENTARIAS EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES

Para una educación transdisciplinar

*Alex Santiago Galeano Terán, Ecuador
Andrea Berenice Chamorro Gómez, Ecuador
Kennedy Rolando Lomas Tapia, Ecuador*

Palabras clave: diseño instruccional; actividades deportivas; currículo; formación integra

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se realizó analizando la necesidad que tiene la educación ecuatoriana de orientar a los estudiantes hacia la práctica de actividades físicas complementarias en ambiente natural, permitiendo construir conocimientos significativos acordes a la realidad institucional, al sistema educativo y las demandas del currículo de educación física vigente. La recreación al realizar deportes alternativos permite la diversión a los educandos durante las clases.

En este sentido, existe la necesidad de implementar en el currículo institucional de la Unidad Educativa Luis Ulpiano de la Torre, la práctica de canotaje, senderismo y ciclismo de montaña, tomando en cuenta la ubicación de la institución que se encuentra en la comunidad Cotama del cantón Otavalo.

Por tanto, la presente investigación procura incluir actividades físicas complementarias en el ambiente natural, con la finalidad de mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de una manera constructivista de acuerdo con los criterios del paradigma actual, en donde las inteligencias múltiples son el fundamento en la realización de aprendizajes que conllevan el compromiso de educar, comprendiendo la realidad del contexto.

ANTECEDENTES

Desde el inicio de la existencia del ser humano, se realizaban actividades en el medio natural por necesidad, cruzando riachuelos y buscando la forma de superar lagos para posteriormente caminar largas horas atravesando montañas y senderos con la finalidad de supervivencia, tratando de conseguir alimentos y vestimenta. Estos elementos que les serviría para soportar las inclemencias de cada estación climática, siendo su única opción la caza; marcando de esta manera el comienzo de las actividades físicas en la naturaleza, y a su vez dando paso en la obtención de aprendizajes significativos. Al respecto mencionan Timón & Hormigo (2010):

En cada momento histórico los seres humanos han dotado de diferente valor a las actividades físicas evolucionando desde la necesidad de supervivencia y aprendizaje en el medio natural hasta la inclusión como referente educativo-formativo dentro de las estructuras educativas pasando ineludiblemente por su uso recreativo hacia el placer y la diversión. (p. 4).

De esta manera, se daría inicio a procesos cognitivos a partir de conocimientos adquiridos previamente en la naturaleza. En este caso, debido a la necesidad de supervivencia en ambientes hostiles llenos de grandes peligros dando como resultado aprendizajes significativos que permitieron a la raza humana sobrevivir. La evolución del ser humano fue la mejor evaluación del proceso cognitivo de aprendizaje en el medio natural a través de actividades físicas.

Al respecto, Baena & Baena (2003), señala que:

Es en la era primitiva, donde fruto de la íntima relación hombre-naturaleza, se da el origen de las Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN) entendidas de diferente manera con el paso del tiempo. En ese momento, comienza a surgir una variedad de práctica físico-deportiva que nos llegaría hasta nuestros días, constituyéndose como un contenido determinante en la maduración correcta del hombre. (p.3).

Según la cita anterior, los deportes surgen conjuntamente con la historia de los seres humanos, para ser la fuente primordial en el contexto de los pueblos y sus culturas que configuran actividades locales que pueden ser consideradas como eje de aprendizajes grupales. Donde la naturaleza es parte preponderante en la dinámica recreativa-deportiva con sentido didáctico-de aprendizaje en las diversas áreas del conocimiento.

Posteriormente, la industrialización disminuyó los senderos naturales en los cuales se realizan prácticas físicas, a la vez que limitó el espacio deportivo, fundamental para el desarrollo integral de las personas. Considerando que el aprendizaje en la naturaleza tiene beneficios, en cuanto a instruirse conociendo y recreándose con la diversidad de recursos existentes en el ecosistema, que se encuentran disposición consciente y responsable de quienes aprenden.

Según lo mencionado anteriormente Gallegos & Extremera (2014) hace notar que "Durante las tres últimas décadas, la naturaleza ha comenzado a ser parte del descubrimiento de un espacio deportivo". (p.11), permitiendo nuevamente realizar actividades deportivas en el medio natural, como escape a sus ocupaciones, eliminando el estrés acumulado por las horas de trabajo, llamando la atención los deportes complementarios.

Así, hace referencia el autor antes mencionado que los "Deportes como... montañismo, ciclismo, esquí o deportes náuticos se han popularizado llegando a distintos sectores de la población". (p.11).

En este mismo sentido. La opción de incluir nuevos deportes en los centros educativos es una premisa que debe articular un compendio de actividades lúdica, en la medida que los deportes no tenga la connotación de competitivos, sino que sus objetivos lúdicos sean de interacción social con la naturaleza.

El actual avance de la ciencia y tecnología viene a la par con la evolución de los deportes y la actividad física, ampliando las posibilidades de prácticas deportivas de acuerdo con las individualidades de los sujetos, dando lugar a las actividades complementarias tomando en cuenta la estrecha relación entre ellas y el medio natural.

Las actividades físicas en un ambiente natural, son parte sustantiva del ser humano desde sus inicios comenzando la construcción de conocimientos a través de la caza o recolección de alimentos de acuerdo con la estación climática, al transportarse con sus familias; de esta manera interactuando en diferentes hábitats naturales, usando los aprendizajes adquiridos a lo largo de su vida con fines de sobre vivencia, que posteriormente se transforman en cultura.

Baena & Baena (2003) considera que las prácticas deportivas actuales son un símbolo cultural que viene predeterminado por unas prácticas ancestrales. De forma que, muchos de los orígenes de los deportes o actividades en la naturaleza de hoy en día, están íntimamente relacionados con la trayectoria histórico-cultural del hombre a lo largo de su historia. (p.1).

Así menciona anteriormente el autor. Las actividades físicas son parte del ser humano desde el principio de esta era, dando alternativas importantes, dejando la ideología que constituyen únicamente espacios de caminata en busca de alimento, o simplemente de distracción, desconociendo su importancia como un excelente medio para el aprendizaje y la recreación.

Alcaraz (2016) afirma que “La naturaleza esconde una inmensidad de formas de trabajo, para la utilización de espacios, el disfrute personal y colectivo”. (p.9). Pues en el entorno natural se puede adquirir un sinnúmero de conocimientos cognitivos diferentes a los que ofrece la institución educativa teniendo como referencia Rousseau del siglo XVIII, quien mencionaba:

La naturaleza instruye mejor que el hombre, de aquí que la mejor educación sea aquella que se limita a seguir el curso de la naturaleza. Pestalozzi, influido por las ideas de Rousseau, divulgó y modificó las ideas sobre su educación haciendo principal hincapié en la acción educativa de manera simple y natural. Baena & Baena (2003, p.1).

En base de estas afirmaciones, pasa de ser simplemente una actividad de supervivencia o rutinaria, a dar facilidad para conseguir nuevos aprendizajes, según experiencias personales adquiridas previamente, teniendo fines pedagógicos, que facilitan la obtención de saberes significativos. Siendo estos realizados de una forma transversal aplicando la Educación Física como materia que tiene utilidad para la vida a partir de movimientos y ejercicios en el medio natural los mismos que permiten disfrutar mientras se adquiere conocimientos, dando inicio a distintos tipos de actividades complementarias, así argumenta Amorós, discípulo de Pestalozzi.

La gimnasia altruista dando importancia a la utilización de todos los sentidos en el movimiento, sobre todo sí se hacía en el medio natural. Guts-Muths, padre de la Gimnasia Pedagógica,

se basa en los ejercicios naturales y en el placer y disfrute del medio natural. Hasta llegar a Hebert, el cual se basó en Demey para crear su método Natural, basado fundamentalmente, en el ejercicio en el medio natural. Baena & Baena (2003, p.1).

Después de la consideración anterior se da inicio a los deportes complementarios, teniendo como finalidad disfrutar de la naturaleza, al mismo tiempo que se alcanza aprendizajes en contacto con el hábitat, permitiendo conocer la cultura y tradiciones propias de la comunidad. Prestando facilidad de conocimientos ancestrales a partir de actividades físicas.

Por su parte, Timón & Hormigo (2010) señalan que “La evolución general de las actividades físicas y deportivas hay que comprenderlo bajo la óptica de las evoluciones sociales y culturales de la propia humanidad, dado que se trata de conceptos arraigados al propio ser humano.” (p.4).

Dicha evolución involucró a las instituciones educativas. Permitiendo un desarrollo integral, en aspectos académicos cognitivos así como también progreso emocional, pedagógico, cultural y recreativo fomentando y formando la personalidad del ser humano en todas sus dimensiones, dando paso a un avance psicosocial y cognitivo.

Problema

Los aprendizajes pueden ser adquiridos mediante diferentes estrategias cognitivas. Los docentes son los encargados de encontrar métodos que permitan mejorar el proceso enseñanza aprendizaje, incluyendo en las planificaciones actividades que ayuden a desarrollar no solamente cualidades físicas o deportivas, sino también aspectos cognitivos referentes a cultura, recreación, salud y contacto con la naturaleza.

De esta forma brindar un desarrollo global a través de los espacios que brinda el medio ambiente y la comunidad que rodea a la institución Luis Ulpiano de la Torre para la formación integral de los estudiantes en referencia al enunciado anterior se cita a Molina (2007) :

Se viene afirmando que la colaboración de la comunidad se hace necesaria para apoyar la formación de los escolares; que los recursos existentes “fuera de la escuela” se consideran medios excelentes; que proporcionan excitantes oportunidades de aprender ayudando a estimular la imaginación y la expresión personal; que situando a los alumnos en marcos más amplios de tiempo y espacio aprenden más fácilmente sobre su herencia cultural, técnica, artística. (p.1).

En consecuencia la Educación Física es una materia con amplios contenidos curriculares que da la facilidad para implementar diversos tipos de recursos teóricos y prácticos, a pesar de esto las actividades físicas en medios naturales son escasamente practicadas en las instituciones educativas.

La generalidad de escuelas y colegios centran únicamente sus contenidos en la práctica de deportiva; deportes en su mayoría competitivos o basadas en marcas a cumplir ya sea, porque están establecidas en el currículo

educativo, o por inexperiencia de los beneficios que dan las actividades complementarias en la naturaleza, por ello resulta oportuno mencionar al autor Aguado (2015) :

“La naturaleza, debe ser utilizada en la escuela como un aula más; un aula escolar cuyas características propias la hacen diferente y controvertida, sí, pero con un enorme potencial educativo”. (p.3). Referente a los planteamientos de la cita anterior, las instituciones educativas deberían tomar en cuenta el potencial educativo que brinda el ambiente natural, y analizar que la carencia de actividades físicas complementarias puede ser limitante para obtener saberes transversales como la recreación, cultura y contacto con la naturaleza.

Tomando en cuenta lo anterior, la realización de actividades deportivas complementarias en la naturaleza potencia la asimilación de conocimientos específicos de tipo teórico, práctico, inclusión social y comunitaria brindando aprendizajes significativos globales interdisciplinarios a los estudiantes así argumentan referente al contacto con el entorno los autores Gallegos & Extremera (2014, p.12):

“Procura la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural”, por lo tanto según la cita anterior, el currículo actual debería ofrecer los instrumentos y guías necesarias para potenciar la formación integral, mediante prácticas deportivas en la naturaleza, la malla curricular ecuatoriana en el bloque seis menciona brevemente el contacto con la naturaleza, pero no da los parámetros o lineamientos para la realización de estos deportes.

Como se menciona anteriormente, limitando la obtención de conocimientos a partir de vivencias propias producidos por los y las estudiantes a lo largo de sus vidas. Al explorar y tomar relación con la naturaleza, esta permite desarrollar al máximo las capacidades cognitivas de forma recreativa en un contexto adecuado en contacto con la cultura, comunidad y medio ambiente, así comenta el autor Alcaraz (2016, p.16), en referencia a los estudios sobre los beneficios educativos de las actividades complementarias:

Las actividades en la naturaleza, los deportes de aventura y sus aplicaciones didácticas y educativas, han sido bien estudiadas por diversos autores (Bronson, Gibson, Kashar, y Priest, 1992; entre otros), dando lugar a diversos programas y propuestas a lo largo del mundo así afirma Olivera (2011).

En referencia a lo anterior el currículo ecuatoriano vigente debería contar con una propuesta de un diseño instruccional que permita la práctica adecuada de senderismo, ciclismo de montaña y canotaje brindando los conocimientos básicos a las autoridades y docentes sobre la ejecución y desarrollo permitiendo de esta manera, avance integral del estudiante tomando en cuenta que las actividades físicas y deportes desarrollados en los bloques curriculares han sido diseñadas en su mayoría para realizarlas dentro de la institución educativa.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, se debería tomar en cuenta la importancia de incluir un diseño instruccional el cual permitiría la realización y ejecución de actividades complementarias en ambientes naturales, permitiendo tener verdaderos laboratorios que

permitirán obtener aprendizajes significativos con criterios de desempeño asídspone el actual currículo, de una manera lúdica, dinámica y recreativa como mencionan Granero & Baena (2010):

Se trata de una formación de entender y de practicar actividad física alejada de la preocupación por la puntuación y la clasificación y el record, y se orienta, sobre todo, hacia la recreación, la salud, las relaciones sociales y la diversión. (p.17).

En este mismo sentido la importancia de recibir clases de educación física fuera de la institución, es que permite aprovechar el ambiente natural con el propósito de mejorar el proceso enseñanza aprendizaje, ya que tendríamos la ventaja, de optimizar la clase planificada con los conocimientos adquiridos previamente por los estudiantes al relacionarlos con la comunidad en la que ellos habitan.

Por lo tanto, al existir lineamientos limitados sobre la actividades complementarias en un ambiente natural se restringe el cumplimiento del bloque seis del currículo ecuatoriano, siendo también una limitante que los otros cinco bloques no incluyan senderismo, ciclismo de montaña o canotaje, de esta forma limitando los recursos pedagógicos que ofrece la naturaleza y la comunidad. Analizando las citas anteriores es conveniente realizar las siguientes incógnitas:

¿Cómo perjudica la carencia de actividades deportivas complementarias en el currículo de Educación Física en los décimos años de Educación General Básica en el año lectivo 2016-2017?

Situación que afecta la formación integral del estudiante en cuanto a recreación, salud, cultura y contacto con la naturaleza, tomando en cuenta que la mayoría de actividades están diseñadas para desarrollarse dentro de la institución educativa.

OBJETIVO GENERAL

Proponer una guía de actividades deportivas complementarias en el currículo de Educación Física de los décimos años de Educación General Básica en el año lectivo 2016-2017 que permitan la formación integral del estudiante en recreación, salud, cultura y contacto con la naturaleza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Determinar las actividades deportivas complementarias existentes en el currículo de Educación Física del 10 ° año de Educación General Básica en el año lectivo 2016-2017 que permitan la recreación, salud, cultura y contacto con la naturaleza.

Diagnosticar la afinidad que tienen los estudiantes del 10 ° año de Educación General Básica en el año lectivo 2016-2017 por las actividades deportivas complementarias.

Diseñar una guía de actividades físicas complementarias que permitan la formación integral de los estudiantes de 10° año de Educación General y sea considerado en el currículo de Educación Física.

METODOLOGÍA

Área del estudio

El estudio se realizó en la Unidad Educativa Luis Ulpiano de la Torre, institución ubicada en la sierra norte ecuatoriana, al suroriente de la provincia de Imbabura, cantón Otavalo, parroquia el Jordán comunidad rural indígena Cotama, como se observa en la (Figura 1).

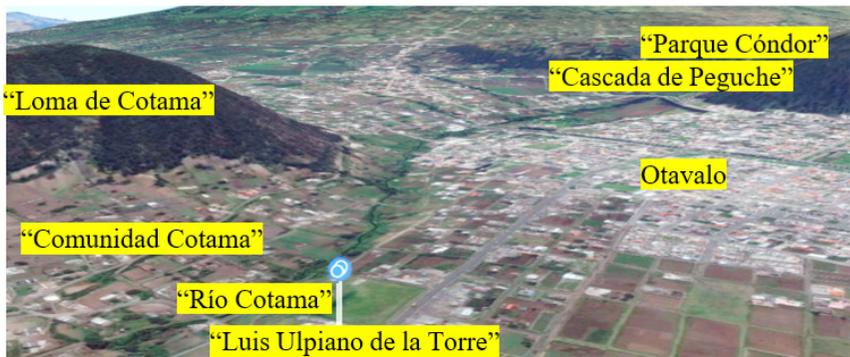
Figura 1. Ubicación geográfica del cantón Otavalo



Fuente: adaptado Google maps, 2017

Otavalo es una ciudad conocida a nivel nacional e internacional por los atractivos turísticos debido a su diversidad cultural y étnica, la ubicación geográfica del cantón le permite estar rodeada de maravillosos lagos, cascadas y sitios turísticos naturales tales como la Cascada de Peguche, lago San Pablo, cascadas de Taxopamba, lagunas de Mojanda, plaza de los Ponchos, parque Cóndor entre otros increíbles sitios que prestan facilidad para la realización de actividades deportivas en el medio natural (Figura 2).

Figura 2. Ubicación geográfica Cotama



Fuente: adaptado Google maps, 2017

La Unidad Educativa Luis Ulpiano de la Torre al encontrarse rodeada por bosques y senderos presta las facilidades para la realización de actividades físicas complementarias en la naturaleza, pues se encuentra situada a menos de 200 metros de la loma de Cotama, también cerca de la cascada de Peguche y del lago San Pablo, beneficiando en la factibilidad de esta investigación.

Tipo de Investigación

Para la ejecución del presente estudio se realizó una investigación cuantitativa, puesto que se utilizó encuestas con preguntas cerradas, con la finalidad de identificar la inclinación que tienen los estudiantes por las actividades físicas complementarias, a la vez que se determinó la afición por la práctica de deportes alternativos y extremos en el medio natural. A través de estos resultados se definió las actividades deportivas que fueron incluidas en la propuesta, posteriormente se interpretó los datos, que permitieron analizar los porcentajes de afinidad respecto a cada pregunta, finalmente se diseñó una guía viable y ejecutable.

La investigación descriptiva se desarrolló al trabajar sobre el contexto educativo, favoreciendo a una correcta interpretación de las encuestas aplicadas a los educando, posibilitando determinar las actividades físicas complementarias que se adaptan a la realidad de la unidad educativa y de los estudiantes, fomentando valores como el respeto y cuidado del medio ambiente, permitiendo a los escolares obtener una formación integral a través de un proceso descriptivo en cuanto a recreación, salud, cultura, y el contacto con la naturaleza.

Como se menciona anteriormente, el objetivo es profundizar respecto al tema evaluación de las actividades deportivas complementarias en el currículo educativo de la institución Luis Ulpiano de la Torre, para la formación integral del estudiante. Referente a particularidades descriptivas, afirma Hernández, Fernández & Baptista (2006): “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo de población” (p.103).

También se utilizó esta investigación con el propósito de diseñar las actividades físicas complementarias que se implementarán en el currículo educativo y permitan la formación integral de los estudiantes la institución educativa Luis Ulpiano de la Torre.

Población

La población en la cual se realizó la investigación fueron estudiantes de la Unidad Educativa Luis Ulpiano de la Torre, que cursan el décimo año de educación general básica contando con un número total de 53 educandos en el año lectivo 2016-2017.

Las encuestas se aplicaron a los estudiantes de décimo año de educación general básica de la escuela. Luis Ulpiano de la torre en el año 2016.

Tabla 4. Población Luis Ulpiano de la Torre encuestada.

Cursos			Décimos años de Educación Básica		
Género	Hombres	Mujeres	Mujeres	Mujeres	Total
Etnia	Mestizos	Indígenas	Mestizas	Indígenas	
	15	8	15	15	53

Fuente(s): adaptado de Galeano Terán Alex, 20017.

Técnica de investigación

Para la recolección de datos e informaciones en la presente investigación se aplicaron las siguientes técnicas que permitieron conocer la afinidad e inclinación deportiva:

Análisis de contenido

Se analizaron los contenidos curriculares vigentes de acuerdo con cada bloque establecido para los estudiantes de básica superior, con la finalidad de conocer que deportes o actividades físicas han venido realizando durante los últimos años lectivos. Así como la inclinación, afinidad e interés que tienen los escolares por la práctica de estos programas planteados en el currículo de Educación Física vigente.

Mediante este análisis, determinar si las actividades físicas complementarias en la naturaleza están siendo aplicadas en la institución Luis Ulpiano de la Torre, y si se las está realizando, conocer si cuentan con una guía para su ejecución fuera de la unidad educativa.

Encuesta

En la investigación se utilizó la técnica de la encuesta, aplicando como instrumento el cuestionario, para conseguir datos de los estudiantes con el fin de obtener respuestas verídicas, que permitan precisar información fehaciente y posteriormente realizar estadísticos.

Se aplicaron preguntas cerradas con la finalidad de determinar el nivel de afinidad que tienen los educandos por las actividades físicas complementarias en el medio natural, así como el gusto e interés por salir de la institución en las horas de educación física, posteriormente se estableció los deportes que fueron incluidos en el plan curricular institucional de la Unidad Educativa "Luis Ulpiano de la Torre Cotama", esto de acuerdo con la ubicación geográfica, siendo las de mayor inclinación canotaje, senderismo y ciclismo de montaña.

OBSERVACIÓN

Se ejecutó un registro sistemático válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Al recoger información sobre la inclinación gusto y afinidad más que de percepciones. Mediante la observación se verificó el

interés por los deportes alternativos y complementarios que se realizan en el medio natural y su incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje, para la construcción de aprendizajes.

También se utilizó para interpretar y analizar la información arrojada por las preguntas de las encuestas así como los registros sobre gustos y afinidades que tienen los educandos del décimo año por las actividades físicas complementarias en el medio natural.

Procedimiento

Análisis del currículo de Educación Física ecuatoriano

Se procedió a ejecutar el análisis del currículo correspondiente a la asignatura de Educación Física, tomando en cuenta que el estudio se efectuó a los décimos años de Educación General Básica. La investigación se realizó al plan curricular del sub nivel básica superior ya que este material curricular rige para octavos, novenos y décimos años.

La indagación inició con la parte macro curricular, tomando en cuenta que en educación secundaria, el año lectivo se divide en dos quimestres con aproximadamente cinco meses de duración o 36 semanas de clase.

Los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, son evaluados de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación al finalizar cada quimestre. De esta manera se analizaron los contenidos descritos en el currículo educativo, iniciando con prácticas deportivas y lúdicas, en donde se habla respecto a deportes individuales y colectivos, tipos de actividades con diferentes reglas que permitan construir la identidad corporal mediante una relación entre las ejercicios corporales y la salud de los educandos, incluyéndose danzas y juegos gimnásticos con y sin implementos.

Estos ejercicios se deberían cumplir en la asignatura de Educación Física para que el estudiante consiga alcanzar las competencias necesarias y logre aprobar el año lectivo que está cursando, en este caso promoverse a primero de bachillerato.

Consecutivamente se realiza el análisis a nivel meso curricular de acuerdo con cada quimestre, es decir las 16 semanas de clase en las cuales el estudiante debería a través de la motivación y disfrute personal obtener las destrezas, saberes y conocimientos necesarios promoverse de año.

El actual currículo dispone de lineamientos en los objetivos de cada sub nivel, en el caso de básica superior hace mención respecto a la opción que tienen los educandos para sugerir y seleccionar las actividades a ejecutarse en la clase de Educación Física, de esta manera sea llevada democráticamente, incluyendo la afinidad deportiva de los estudiantes, dando la apertura de crear ejercicios de forma crítica y comfortable, de acuerdo con las individualidades sin descuidar la formación colectiva, considerando aspectos culturales y étnicos de la comunidad educativa, potenciando la transversalidad.

Los quimestres están conformados por bloques curriculares. En esta investigación se estudiaron los objetivos básicos imprescindibles, que se encuentran sugeridos por el Ministerio de Educación. Posteriormente se

analizó el nivel de cumplimiento de las actividades planteadas en el plan curricular en cuanto a recreación, salud, cultura y contacto con la naturaleza.

La recreación tiene un porcentaje de acatamiento mayoritario, contrastándose con el cumplimiento en referencia a cultura, salud y contacto con la naturaleza, limitando la formación integral de los estudiantes, ya que se limita los conocimientos integrales que se obtiene al salir de la institución educativa y tener acercamiento con el ambiente.

Diagnóstico afinidad por actividades físicas complementarias

Para diagnosticar la afinidad que tienen los escolares por las actividades físicas complementarias en el medio natural, se aplicó la técnica de la encuesta, empleando como instrumento un cuestionario con siete preguntas cerradas, a los 53 estudiantes que cursaban el décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Luis Ulpiano de la Torre, iniciando con la interrogante respecto al interés por los deportes alternativos o extremos y las actividades físicas en la naturaleza, siguiendo con las interrogatorios sobre el gusto por la práctica de canotaje, senderismo y ciclismo de montaña, deportes que se adaptan a la realidad institucional en la que se realizó esta investigación, finalmente se concluyó con la actividad que más le llamaba la atención, de las tres mencionadas anteriormente.

Interrogantes que permitieron realizar la tabulación de datos mediante programas estadísticos, para determinar el interés deportivo de los adolescentes cumpliendo con la disposición del Ministerio de Educación, que haya democracia en la elección deportiva en el currículo de Educación Física.

Diseño de la guía instruccional de actividades físicas complementarias

Para cumplir con el objetivo número tres de esta investigación, se propuso realizar una guía deportiva que lleva por nombre:

Guía de Actividades Físicas Complementarias en la Naturaleza, la misma que fue realizada tomando en cuenta, los planteamientos del actual currículo ecuatoriano del área de Educación Física, así como las disposiciones del Ministerio de Educación, acatando los objetivos que el nuevo plan curricular brinda, al ser abierto y flexible dando las facilidades para que el docente elabore las clases de acuerdo con la realidad geográfica, económica, cultural y diversidad étnica de la institución educativa.

La guía fue elaborada de acuerdo con la ubicación geográfica de la institución educativa “Luis Ulpiano de la Torre Cotama”, prestando las facilidades para acceder a la naturaleza y ejecutar senderismo, canotaje y ciclismo de montaña gracias a su asiento geográfico.

Las actividades fueron diseñadas para llevarse a cabo en un ecosistema natural en lugares geográficos como pistas forestales, senderos, lagos y ríos, se mencionó anteriormente la privilegiada ubicación geográfica del cantón Otavalo y la comunidad de Cotama brindando facilidad para la ejecución de las tres actividades físicas y muchas más.

La institución educativa está ubicada aproximadamente a 2400 metros sobre el nivel del mar. Por ello se especifica que la altitud en la que se

desarrollan las actividades es media montaña, al tener un límite de tiempo para su ejecución puesto que están incluidas en el horario escolar, el recorrido se lo realiza en senderos locales menores a diez kilómetros. Toda actividad en el ambiente natural es considerada como extrema debido a las incertidumbres que podrían presentarse en los trayectos de recorrido, en la guía se considera que la severidad del medio es de poco riesgo, el desplazamiento dependiendo del deporte se lo realiza a pie, bicicleta o canoa.

Al ser actividades recreativas el esfuerzo de ejecución comprende de mediana y baja intensidad realizándose en horario diurno. Una vez planificado todo lo anterior se procede a incluir en el plan curricular institucional a través de la aprobación de la junta académica, autoridades y permiso correspondiente de los padres de familia.

Todo lo anterior se plasmó en una guía didáctica que servirá para estudiantes, docentes y padres de familia, no solamente de la Institución educativa en la que se realizó la investigación sino también de las unidades educativas a nivel provincial, regional y nacional ya que brinda los lineamientos básicos apegados a los objetivos curriculares siendo un aporte para el currículo nacional.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se analiza a través de una matriz el currículo ecuatoriano vigente, para el área de Educación Física en el sub nivel llamado básica superior, para determinar en primera instancia las actividades deportivas dispuestas por el Ministerio de Educación, posteriormente se examina la posible existencia de lineamientos para la realización de actividades deportivas complementarias en el medio natural, canotaje, senderismo y ciclismo de montaña, posteriormente se examinó los objetivos del área, para determinar el cumplimiento a nivel:

- Macro curricular
- Meso curricular
- Micro curricular

Después de los estudios anteriores se examinó los niveles de cumplimiento curriculares que permitan la formación integral de los estudiantes, dando la facilidad de ejecutar en la práctica la transversalidad en la obtención de conocimientos y que no quede la flexibilidad únicamente escrito en el documento curricular, analizando las variables:

- Recreación
- Salud
- Cultura
- Contacto con la naturaleza.

Análisis del currículo de Educación Física y su cumplimiento en cuanto a recreación, salud, cultura y contacto con la naturaleza

Actualmente, la programación macro curricular está contemplada por dos quimestres en el año lectivo. La parte meso curricular está conformada por seis parciales en cada quimestre y la micro curricular consta de seis semanas por parcial. Esta distribución es flexible y puede variar en cuanto a semanas y días.

Por tanto, se decidió analizar los bloques de acuerdo a la matriz de destrezas con criterio de desempeño del área de Educación Física, elaborada para el sub nivel básica superior por el Ministerio de Educación, los objetivos curriculares básicos imprescindibles fueron comparados con los objetivos de la presente investigación, analizando el cumplimiento de recreación, salud, cultura y contacto con la naturaleza.

Bloque curricular prácticas lúdicas los juegos y el jugar, trata sobre la adquisición de destrezas con criterio de desempeño mediante juegos populares adaptando y modificando las reglas, trabajando de manera colectiva, teniendo como finalidad interrelación estudiantil y trabajo en equipo. Este bloque tiene seis objetivos imprescindibles.

Bloque curricular prácticas gimnásticas, este bloque trata sobre desarrollar motricidad, coordinación, agilidad, flexibilidad que permita ejecutar ejercicios gimnásticos de una forma placentera cuidando la integridad y seguridad de los estudiantes. Este bloque está conformado por tres objetivos básicos imprescindibles.

Bloque curricular prácticas corporales expresivo-comunicativas, se basa en realizar danza, teatro utilizando la música como medio para expresar lenguaje corporal de manera individual y grupal reconocimiento la identidad corporal. Está conformado por cuatro objetivos imprescindibles el bloque.

Bloque curricular prácticas deportivas, trata sobre la práctica deportiva en diferentes medios y espacios con finalidad de identificar talentos deportivos que permita seguir la participación de forma recreativa y en caso de contar con las capacidades físicas llegar a un alto rendimiento, conocer las diferentes reglas deportivas, para posteriormente modificar las reglas. Este bloque presenta cinco objetivos básicos imprescindibles

Bloque curricular construcción de la identidad corporal, este bloque es transversal según el currículo de Educación Física con la finalidad que el estudiante se acepte a sí mismo y a la comunidad, mediante esto valore a sus compañeros al interactuar de manera positiva durante la clase de Educación Física. Este bloque curricular tiene dos objetivos básicos imprescindibles.

Bloque curricular relaciones entre prácticas corporales y salud, dispone realizar actividades físicas de una forma lúdica, recreativa y placentera cuidando la salud personal y del medio ambiente evitando de esta manera el sedentarismo y obesidad cuidando el aseo. Este bloque tiene cuatro objetivos básicos imprescindibles y al igual que el bloque anterior es denominado transversal. A la vez que se cumple con los estándares de aprendizaje de educación general básica superior.

Análisis micro curricular

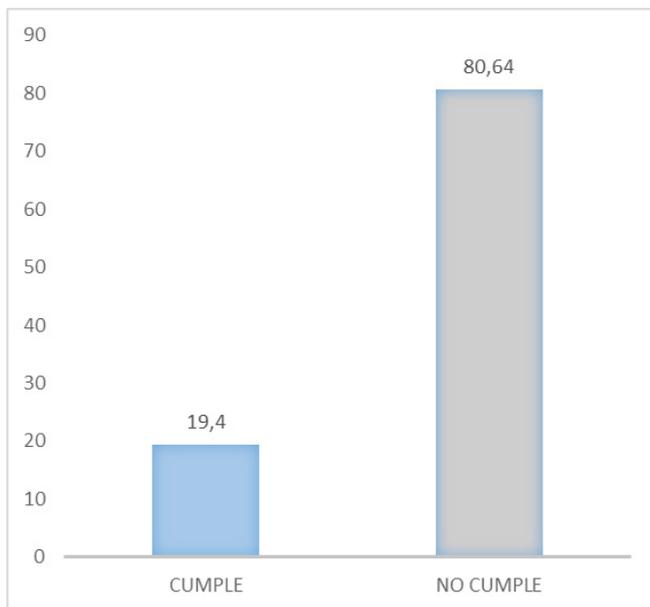
El año lectivo actualmente está comprendido por 36 semanas aproximadamente según las disposiciones del Ministerio de Educación, separadas en 18 semanas por cada quimestre, los mismos que a su vez se dividen en 6 bloques de 3 semanas cada uno, tomando en cuenta que estos porcentajes pueden ser variables de acuerdo a diversos factores educativos o climáticos.

Se realizó un análisis del cumplimiento meso curricular y micro curricular, con la finalidad de conocer las actividades dispuestas en el currículo de acuerdo a los objetivos del área, para determinar si están incluidas las actividades físicas complementarias o no en el currículo nacional de Educación Física, para mediante estos resultados poder realizar la guía de actividades físicas en el medio natural, una vez conocida y analizada la realidad educativa en cuanto a salud, cultura, recreación y contacto con la naturaleza.

Según el análisis realizado al currículo de Educación Física, los temas tratados de acuerdo a los objetivos del área se puede evidenciar que en el cien por ciento, es decir durante las 36 semanas clase, se plantea realizar ejercicios, deportes y actividades recreativas que permitan la recreación individual y grupal de los estudiantes, mediante juegos y deportes adaptando las reglas y formas de ejecución de acuerdo a las necesidades institucionales y estudiantiles, aprovechando los espacios de manera que permita la participación e integración, disfrutando de las clases, a la vez que se motiva a ejercitarse cambiando la mentalidad de los educandos respecto al ambiente educativo.

Análisis del currículo de Educación Física y los objetivos de los estudiantes

Figura 3. Cumplimiento a nivel meso curricular en cuanto a salud



Fuente: Autor, 2017

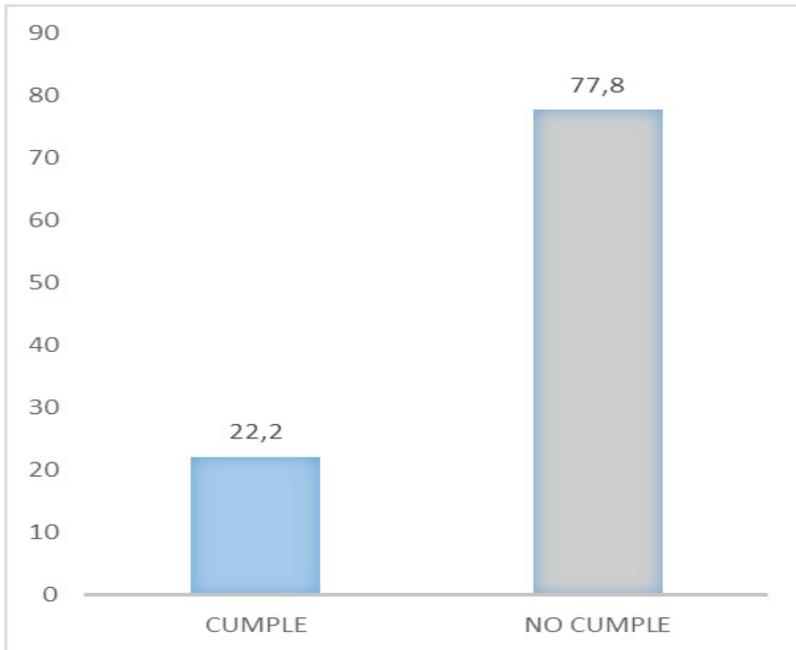
Cumplimiento sobre salud y sus beneficios como se plantea en esta investigación se pudo analizar que únicamente se cumple el 19,4% equivalente a 7 semanas de las 36 que tiene el año escolar, el 80,6% equivalente a

29 semanas no cumplen, este análisis se lo realiza en base a las actividades dispuestas por cada bloque, como mencionaban anteriormente los autores: Granero, Baena & Martínez. (2010).

Al ser impartidas las clases de Educación Física únicamente dentro de la institución educativa rigiéndose únicamente a los deportes establecidos curricularmente se limita el conocimiento de otro tipo de saberes que permiten una formación integral acorde a las necesidades estudiantiles; saberes se desarrollan mediante la práctica de actividades físicas complementarias.

Análisis del currículo de Educación Física y los objetivos sobre conocimientos culturales de los estudiantes:

Figura 4. Cumplimiento a nivel meso curricular en cuanto a cultura



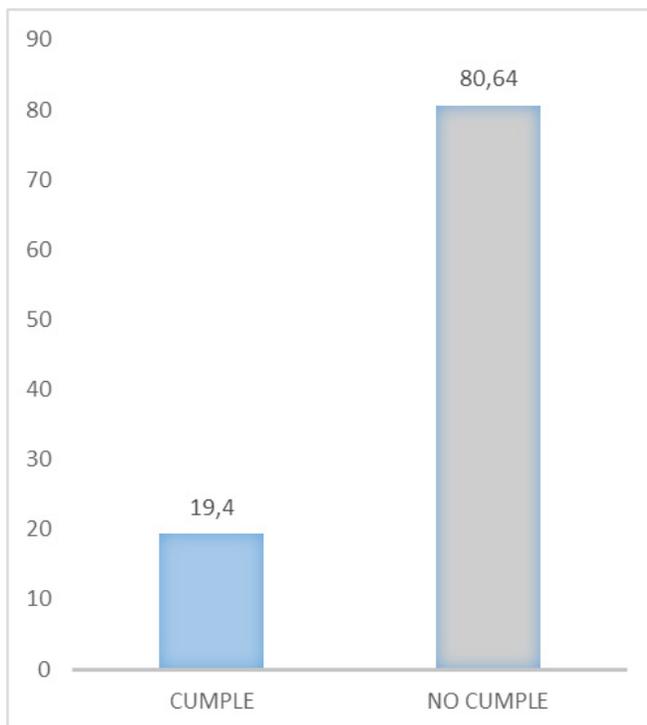
Fuente: Autor, 2017

En lo referente a cultura y el nivel cumplimiento realizando el análisis del currículo de Educación Física el 22,2% equivalente a 8 semanas los objetivos curriculares disponen su cumplimiento, incumpliendo el 77,8% equivalente a 28 semanas, porcentajes que reflejan debido al deficiente contacto con la comunidad debido a que las clases se desarrollan dentro de la comunidad educativa como señalaba previamente Baena & Baena (2003).

Los deportes en el medio natural deben ser tomados en cuenta por los beneficios que brinda en cuanto al valor cultural puesto que se nuestros antepasados practicaban este tipo de actividades, situación importante que brinda conocimientos de nuestra cultura e historia así como también se mantiene el contacto con la comunidad, brindando conocimientos que no se pueden adquirir realizando otro tipo de juegos o deportes dentro de la unidad educativa.

Análisis del currículo de Educación Física y los objetivos sobre contacto de los estudiantes con la naturaleza:

Figura 5. Cumplimiento a nivel meso curricular en cuanto a contacto con la naturaleza



Fuente: Autor, 2017

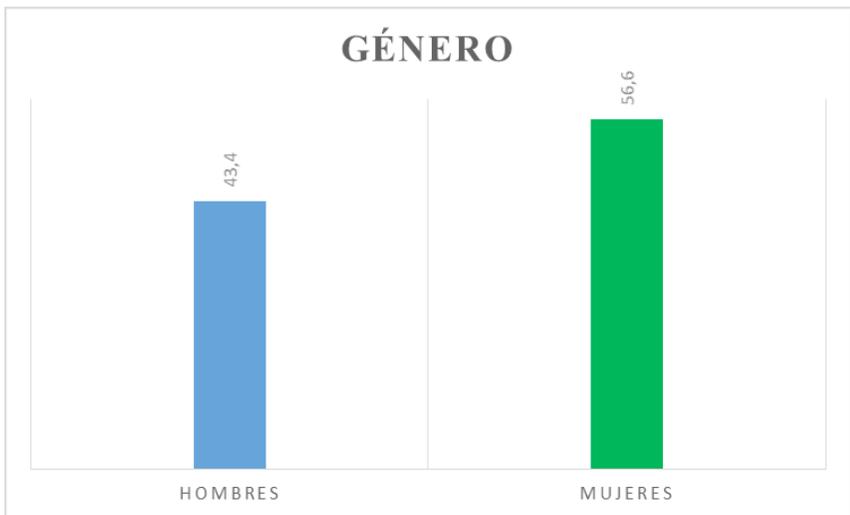
A pesar que el currículo educativo da la facilidad de ser flexible en lo referente a contacto con la naturaleza los resultados no son alentadores el 19,7% equivalente a los objetivos de 7 semanas permiten dar cumplimiento a esta importante actividad que permite forma integralmente a los estudiantes, el 80,64% equivalente a 29 semanas no permite cumplir, pese a los importantes beneficios que brinda el espacio natural para conseguir conocimientos a partir de experiencias propias de los estudiantes, y de esta manera formar aprendizajes significativos con criterio de desempeño que brinde formación a través destrezas con criterio de desempeño como mencionaba el autor: Ortíz de Maschwitz (2013) referente a que la educación en los centros educativos no deben estar separados de la vida misma, educar para el futuro mediante saberes que permitan ser puestos en práctica a futuro durante diferentes facetas de la vida.

Afinidad que tienen los estudiantes por las actividades deportivas complementarias

A continuación se detalla los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los estudiantes que cursan el Décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Luis Ulpiano de la Torre, tomando en cuenta que las preguntas elaboradas están adaptadas de acuerdo a la realidad institucional, además que la entidad bilingüe, se encuentra ubicada en el sector rural teniendo la facilidad de encontrar espacios naturales para realizar actividades físicas complementarias en la naturaleza, además se analizó las inclinaciones deportivas en los estudiantes.

Gráfico porcentual de acuerdo al género de los estudiantes:

Figura 6. Porcentaje según género de los estudiantes encuestados



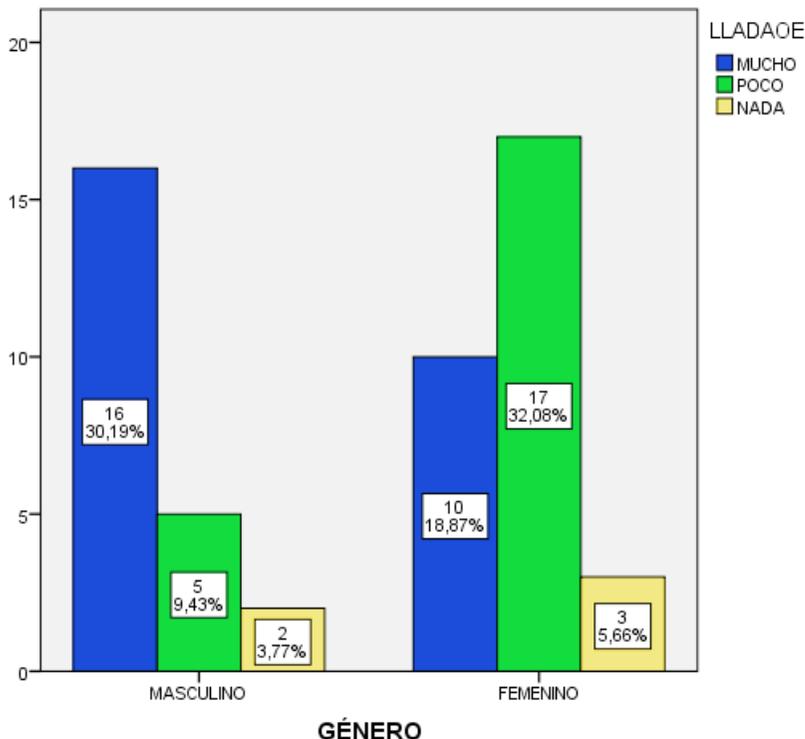
Fuente: Autor, 2017

El tamaño de la población encuestada fue de 53 estudiantes de los cuales 30 son damas y 23 varones, dando un equivalente porcentual de 56,60% de las censadas mujeres y el 43,30 restante de la población de género masculino.

Por tanto la población de estudiantes encuestados de acuerdo al género se encuentra en número similar dando paridad en este estudio investigativo refiriéndose a esta variable, puesto que están equilibrados los porcentajes

A continuación se realizó la comparación inclinación hacia los deportes alternativos de acuerdo al género de los estudiantes:

Figura 7. Preferencia de los estudiantes de la unidad educativa Luis Ulpiano de la Torre por los deportes alternativos o extremos según el género



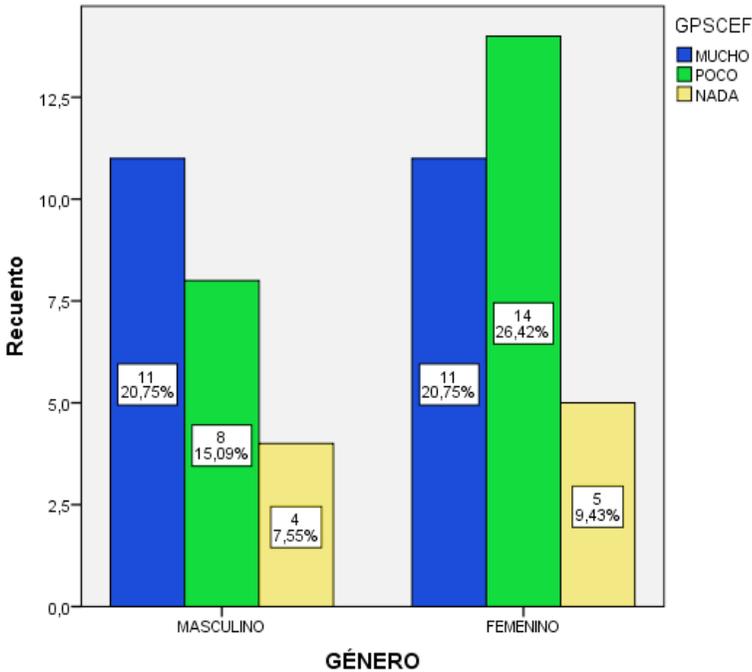
Fuente: Autor, 2017

La gráfica expuesta demuestra, de la población masculina encuestada el 30,19% gusta mucho, el 9,43% gusta poco y el 3,77% no gustan de los deportes alternativos, por su parte en las encuestadas de género femenino el 18,87% tienen mucha afinidad, el 32,08% poca y el 5,66% ninguna, en cuanto a gusto por los deportes extremos.

Resultados que afirman el sexismo en las instituciones educativas, tomando en cuenta que culturalmente las barreras marcadas respecto a las actividades físicas que deberían practicar las damas y varones aún se mantiene, reflejándose en los resultados obtenidos en la pregunta anterior, ya que las mujeres encuentran menos atractivo por la práctica de deportes alternativos o extremos en comparación de los hombres, como afirma Moreno, Martínez & Villodre (2006). (p.22). Se observa claramente que existe escasa participación de damas debido a factores culturales, limitando la cooperación en las actividades elaboradas por el profesor de Educación Física.

A continuación se realizó la comparación inclinación por la práctica de senderismo de acuerdo al género de los estudiantes:

Figura 8. Preferencia de los estudiantes de la unidad educativa Luis Ulpiano de la Torre por la práctica de senderismo según el género



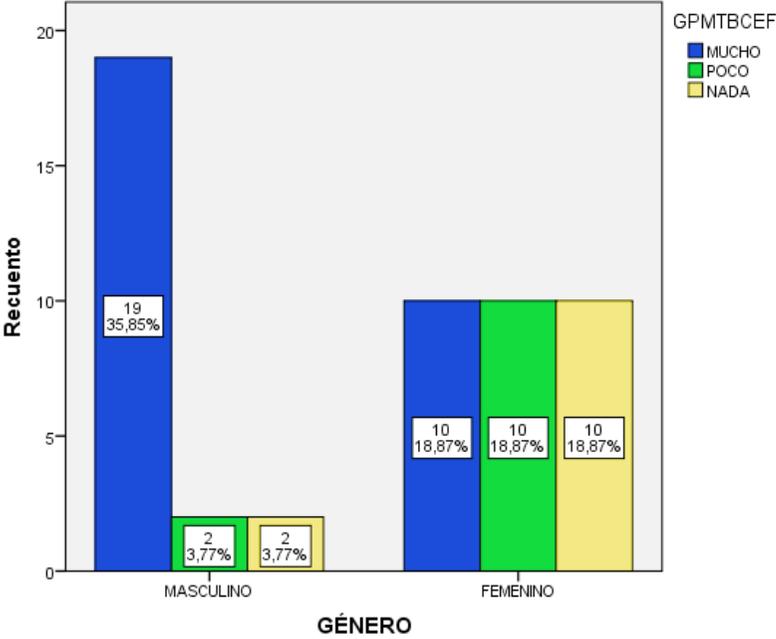
Fuente: Autor, 2017

Los resultados mostrados enuncian que respecto al gusto por la práctica de senderismo en la clase de educación física al 20,75% les gusta mucho, al 15,09% poco y al 7,55% de hombres nada, resultados que varían en las damas ya que al 20,75% les agrada mucho, 26,42% poco y 9,43 nada.

Reflejándose estereotipos culturales y sociales creados en base al género en niñas y jóvenes a partir de los 14 años, edad en la que cursan el décimo año de Educación General Básica investigación que sustenta los resultados según Moreno, Martínez & Villodre (2006). (p.22). Ya que se enmarcan en el rango de edad de esta investigación evidenciando negativa, hacia la práctica de actividades físicas que propongan cualidades físicas de resistencia aeróbica prolongadas, al contrario de los niños que disfrutan más de estas actividades.

A continuación se realizó la comparación preferencia por la práctica de ciclismo de montaña de acuerdo al género de los estudiantes:

Figura 9. Preferencia de los estudiantes de la unidad educativa Luis Ulpiano de la Torre por la práctica de ciclismo de montaña según el género



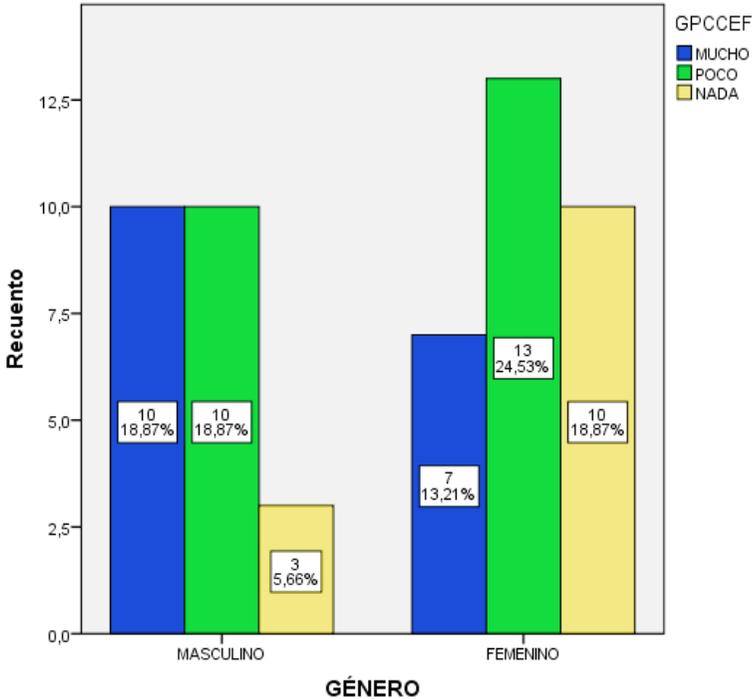
Fuente: Autor, 2017

Los datos expuestos en la gráfica demuestran que respecto a la interrogante el 35,85% de hombres tienen mucha afinidad, el 3,77% poca y 3,77% nada en contraste de las mujeres 18,87% mucho, 18,87% poco y 18,87% nada demostrando que los varones tienen mayor gusto y afinidad por la práctica del ciclismo de montaña a diferencia de las mujeres que tienen el mismo porcentaje respecto a gusto por esta actividad ciclística.

Las damas en la etapa adolescente creen que debe existir mayor identificación y práctica deportiva por individuos de género masculino evidenciándose una vez más sexismo, tomando en cuenta que culturalmente se creía que las mujeres deberían practicar actividades llamadas femeninas, distanciando de la práctica de actividades deportivas llamadas “masculinas” siendo una de ellas ciclismo de montaña, situación que conlleva a tener creencias que los hombres deben adaptarse y realizar deportes catalogados como femeninos siendo tomado la mayoría de veces como excusa. Moreno, Martínez & Villodre (2006). (p.22).

A continuación se realizó la comparación referencia por la práctica de canotaje de acuerdo al género de los estudiantes:

Figura 10. Preferencia de los estudiantes de la unidad educativa Luis Ulpiano de la Torre por la práctica de canotaje según el género



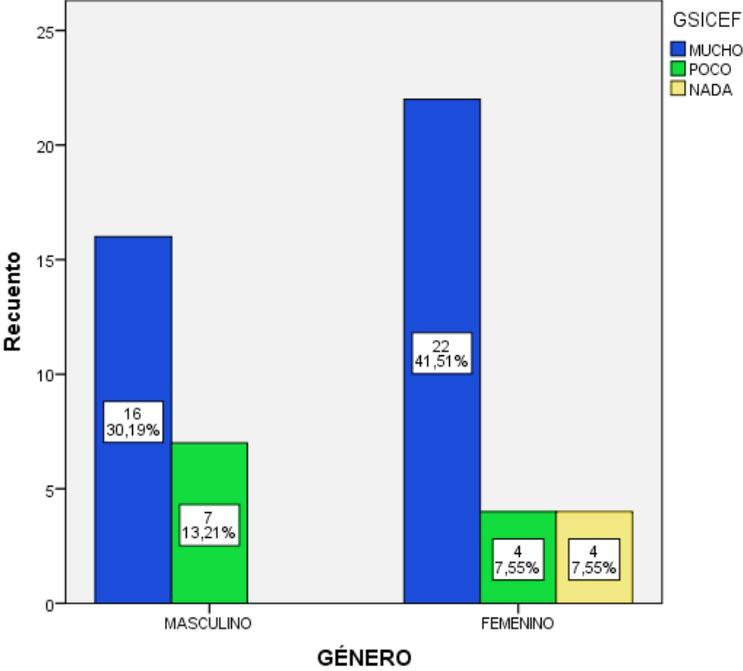
Fuente: Autor, 2017

Los gráficos mostrados en la gráfica explican que en relación a la interrogación el 18,85% de individuos de género masculino tienen mucha afinidad, el 18,85% poca y 5,66% nada en contraste de las jóvenes 13,21% mucho, 24,53% poco y 18,87% nada en cuanto a la afinidad por el canotaje mostrando que los hombres tienen mayor gusto por la práctica.

Pese a la popularidad que han venido ganando los deportes de aventura en los últimos años la práctica del canotaje se ha venido retardando en mujeres demostrando limitado interés por su práctica o muchas veces tardándose más que los hombres en ejecutarlo como menciona el autor Baena & Rebollo (2008). (p.30).

A continuación se realizó la comparación referencia inclinación por salir de la institución en las clases de educación física de acuerdo al género de los estudiantes:

Figura 11. Preferencia de los estudiantes de la unidad educativa Luis Ulpiano de la Torre por salir de la institución durante las clases de educación física según el género



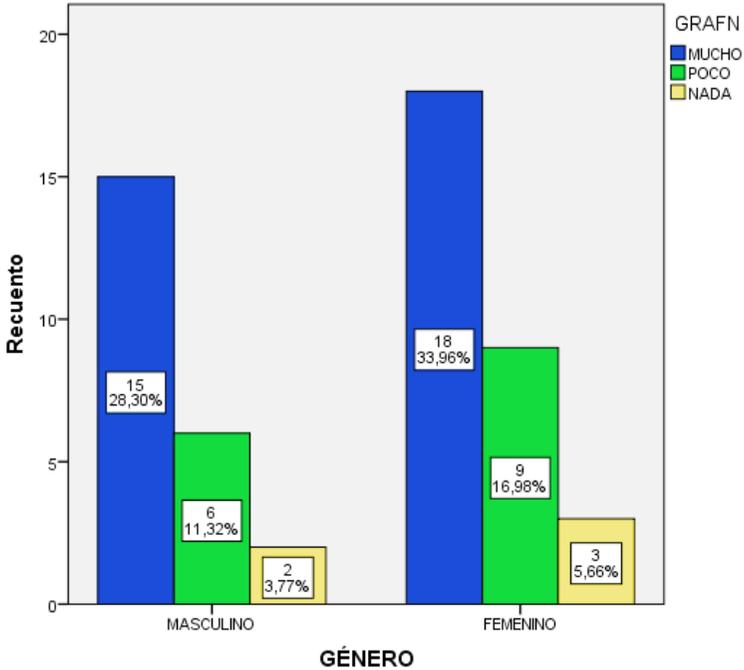
Fuente: Autor, 2017

Los detalles expuestos en el esquema revelan que en relación a la pregunta el 30,19% de personas de género masculino asumen considerable afinidad, el 13,21% escasa en oposición de las damas 41,51% mucho, 7,55% poco y 7,55% nada

Se evidencia que el gusto e interés por realizar actividades físicas complementarias fuera de la institución educativa llama la atención en estudiantes de los dos géneros ya que son deportes diferentes a las enmarcadas en el currículo educativo, resultados que se observan en la satisfacción de las y los estudiantes por la práctica de deportes alternativos en un ambiente natural como menciona el autor Baena & Baena (2003).

A continuación se realizó la comparación le gustaría salir de la institución en las clases de educación física de acuerdo al género de los estudiantes:

Figura 12. Preferencia de los estudiantes de la unidad educativa Luis Ulpiano de la Torre por realizar actividades físicas en la naturaleza según el género



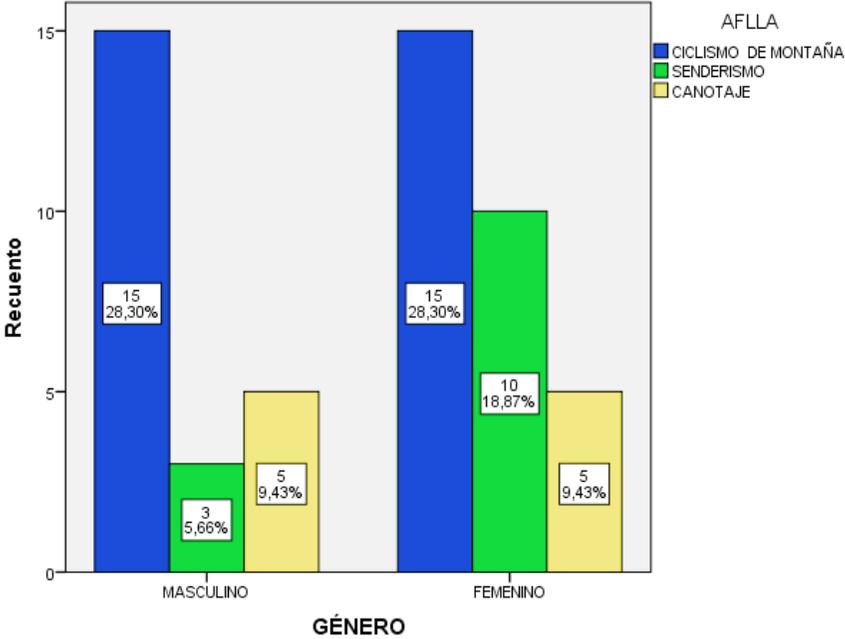
Fuente: Autor, 2017

La gráfica expuesta en la representación gráfica revela que en concordancia a la interrogación el 28,30% de hombres asumen considerable afinidad, el 11,32% escasa y 3,77% nada en oposición de las mujeres 33,96% mucho, 16,98% poco y 5,66% nada

Los deportes alternativos en el ambiente natural según estudios realizados por Baena & Baena (2003). En los últimos años llaman la atención mayoritaria de individuos adolescentes tanto de género masculino y femenino, eliminando la gran barrera social y cultural del sexismo e inclinación deportiva marcada por antiguas creencia educativas, tomando en cuenta que los deportes en el medio natural prestan facilidad para que los estudiantes sean parte activa en la construcción de conocimientos de una forma más lúdica y recreativa.

A continuación se realizó la comparación sobre la actividad física de mayor inclinación en los estudiantes para la práctica en las clases de educación física de acuerdo al género de los estudiantes:

Figura 13. Preferencia de los estudiantes de la unidad educativa Luis Ulpiano de la Torre por la práctica de ciclismo de montaña, senderismo y canotaje según el género



Fuente: Autor, 2017

El esquema realizado en la representación gráfica demuestra que en consideración a la pregunta el 28,30% de hombres asumen mucha afinidad, el 5,66% escasa y 9,43% nada en oposición de las mujeres 28,30% mucho, 18,87% poco y 9,43% nada

En la figura anterior se evidencia el planteamiento de Peñalver (2004). Quién menciona que cada el ciclismo de montaña es una disciplina deportiva que está ganando adeptos respecto a otros deportes, debido a sus importancia recreativa y mayor contacto con la naturaleza y cultura debido a que la bicicleta permite recorrer mayor cantidad de senderos con menos desgaste físico siendo un motivante para que niños y niñas decidan realizar este deporte.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez realizado el análisis del currículo de la asignatura de Educación Física, a nivel macro, meso y micro curricular se pudo determinar que las actividades físicas en la naturaleza no cuentan con una guía instruccional que permita a los docentes y estudiante de la institución educativa ejecutar senderismo, canotaje o ciclismo de montaña; actividades complementarias que no se encuentran incluidas en el currículo institucional o nacional del área antes mencionada, limitando la práctica deportiva de forma recreativa, así como también el contacto con la comunidad y la naturaleza.

Las actividades deportivas actualmente propuestas y vigentes en el currículo educativo de Educación Física del 10° año de Educación General Básica no incluyen actividades complementarias en la naturaleza. Esta situación limita la obtención de conocimientos de una forma exploratoria, así como el contacto con la comunidad y la naturaleza de manera recreativa, disminuyendo el trabajo en equipo que se logra al ejecutar estas actividades.

El no incluir actividades complementarias en la naturaleza contradice a los lineamientos del Ministerio de Educación ecuatoriano, que dispone la formación de aprendizajes significativos con criterio de desempeño a partir de una educación con valores morales y de cuidado al ambiente de manera transdisciplinar, adecuándose a los intereses de los educandos, potenciando el constructivismo, que los conocimientos sirvan para la vida y no únicamente para aprobar un año lectivo.

Los estudiantes del 10° año de Educación General Básica en el año lectivo 2016-2017 tienen afinidad y gusto e interés por las actividades físicas complementarias en el medio natural, mostrando mayor preferencia por el canotaje, ciclismo de montaña y senderismo, deportes que se adaptan a la realidad institucional, haciendo posible su posterior ejecución.

La investigación demuestra que los docentes deberían tomar en cuenta la implementación de la educación ecuatoriana, del currículo abierto y flexible adaptable, dispuesto en el año 2016, el cual permite incluir actividades deportivas de acuerdo con la realidad de la institución y de los estudiantes, para ser incluidas en el plan curricular institucional.

La guía instruccional de actividades físicas complementarias ofrece los lineamientos necesarios para la ejecución de los deportes de mayor inclinación, permitiendo la formación integral de los estudiantes de 10° año de Educación General Básica, en cuanto a salud, cultura, recreación y contacto con la naturaleza.

Es importante incluir las actividades físicas complementarias en el currículo de Educación Física, para obtener una formación integral que permitan obtener aprendizajes significativos con criterio de desempeño a partir de vivencias y experiencias propias de los educandos, como disponen varios teóricos citados en esta investigación.

Las actividades físicas complementarias deberían incluirse en el currículo educativo, tomando en cuenta los beneficios que brinda a los y las estudiantes 10° año de Educación General Básica en cuanto a salud, recreación, cultura y contacto con la naturaleza.

La afinidad e interés que tienen los estudiantes del 10° año de Educación General Básica hacia las actividades físicas complementarias en la naturaleza deben ser tomadas en cuenta con la finalidad de incluirlas en el currículo educativo institucional valorando la inclinación deportiva de los educandos como motivación en la materia de Educación Física.

La ejecución de la guía instruccional de actividades físicas complementarias permitirá la formación integral de los y las estudiantes del 10 ° año de Educación General Básica, una vez incluidas en el currículo institucional podrán aplicarse a nivel local, provincial, regional y nacional.

Validar la guía instruccional de actividades físicas complementarias, a nivel de expertos, con la finalidad de analizar los lineamientos dispuestos en el diseño de la propuesta de esta investigación.

REFERENCIAS

- Aguado, M. A. (2015). La Educación Física en el Medio Natural. *E-Balonnano: Revista de Ciencias del Deporte*, 11(Supl), 3-4.
- Alcaraz, C. P. (2016). *Los Espacios para la enseñanza de las Actividades Físicas en el medio natural*. Wanceulen SL.
- Baena Extremera, A., & Baena Extremera, S. (2003). Tratamiento Didáctico de las Actividades Físicas Organizadas en el Medio Natural, Dentro del Área de Educación Física la Actividad Física en la Naturaleza. *EF Deportes*, 9 (61), 1-3.
- Baena Extremera, A., & Rebollo Rico, S. (2008). Análisis del perfil sociodemográfico de la mujer como participante en raids de aventura. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2(14), 30-34.
- Brenes, E. & Porras, M. (2005). *Teoría de la Educación*. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Catañeda, M. & Acuña, E. (2016). *Diseño instruccional: métodos de representación del conocimiento*. México. Obtenido de <http://site.ebrary.com>
- Del Castillo Andrés, O. (2009). Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en Educación Física. Obtenido de <http://fondosdigitales.us.es>
- Devís, J. & Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. Obtenido de <https://www.uab.cat>
- Europea/EACEA/Eurydice, C., Europea, EACEA, Eurydice, & Comisión Europea. (2013) La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Recuperado de <http://eacea.ec.europa.eu>
- Gallegos, A. G. & Extremera, A. B. (2014). *Resolución de casos prácticos relacionados con las Actividades Complementarias y Extraescolares del Alumnado de Educación Física*. Sevilla: Editorial Deportiva Wanceulen.
- García, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física problemas y expectativas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Gerber, R. (2016). *Crear Escuelas que preparen para el Futuro*. Catalunya: Universidad de Catalunya.
- Gómez, A. (2008). El senderismo. Actividad física organizada en el medio natural. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/>

- Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morat.
- Granero Gallegos, A., Baena Extremera, A. & Martínez Molina, M. (2010). *Contenidos desarrollados mediante las actividades en el medio natural de las clases de Educación Física en Secundaria Obligatoria*. Sevilla: Editorial Deportiva Wanceulen SL.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de Investigación*. México: Editorial Ultra.
- Ley orgánica de educación intercultural (2011). Registro Oficial Ecuador. (31 de marzo de 2011)
- Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador (2016). Currículo Educación Física. Obtenido de www.educación.gob.ec
- Mergel, B. (1998). Diseño Instruccional y Teoría del Aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación. Obtenido de Escuela y educación fuera del aula: contribución de los escenarios exteriores al aprendizaje: www.dialnet.com
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente. Obtenido de <http://www.arnaldomartinez.net>
- Moreno, J., Martínez, C. & Villodre, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. (Gender and attitudes toward the practice of physical activity and sport.). Obtenido de <http://www.cafyd.com>
- Ortíz de Maschwitz, E. (2013). *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires: Bonum.
- Pavo, M. Á. (2015). Hacia un nuevo currículum abierto y flexible, articulado con los estándares de aprendizaje1. Obtenido de [educación.gob.ec](http://www.educación.gob.ec)
- Peñalver, M. (2004). El turismo activo como alternativa y complemento al modelo turístico en la región de murcia. Obtenido de <http://revistas.um.es>
- Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A., Del Villar, F. & García-González, L. (2016). Niveles de actividad física en estudiantes universitarios: diferencias en función del género, la edad y los estados de cambio. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 123-132.
- Ramírez, W., Vinaccia, S. & Suárez, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. Obtenido de <http://www.scielo.org.co>
- Romero Cruz Abeyro, N. A. (2016). *Manual de Diseño Instruccional: Una propuesta con Tareas integradoras*. México: UNID.
- Ruani, M. (2015). *Canotaje en la Escuela Secundaria, una Planificación Anual Desarrollada en Berisso*. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar>
- Sarabia, M. (2014). Guía metodológica para la enseñanza de la disciplina de canotaje en niños de 8 a 10 años, en la liga deportiva cantonal de la libertad, cantón la libertad, provincia de santa elena. AÑO 2014. Obtenido de <http://repositorio.upse.edu.ec>
- Timón Benítez, L. M. & Hormigo Gamarro, F. (2010). *Las Actividades Extraescolares y Complementación en el Marco Escolar. Posibilidades Educativas Desde la Educación Física Secundaria*. Sevilla: Editorial Deportiva Wanceulen SL.

- UNESCO (1999). Tercera Conferencia Internacional de Ministros y altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte. Recuperado de <http://www.unesco.org>
- Uribe Ortega, M. (1992). Jean Piaget y sus implicaciones en la educación. *Perfiles educativos*, (57-58), 30-43.
- Vanegas Usma, M. P. & Osorio Velez, M. (2016). Comportamientos, actitudes y estilos de vida relacionados con la salud en la comunidad universitaria de la Universidad CES en el año 2015 (Doctoral dissertation)
- Vaquero, A., Garay, B. & Ruiz, J. (2015). La importancia de las experiencias positivas y placenteras en la promoción de la actividad física orientada hacia la salud. *Ágora*, 169.
- Vásquez, S. E. & Mingote, B. (2013). *La Actividad Física en los Adolescentes*. Madrid: Día de Santos.
- Vila, D. (2001). *Las concepciones de curriculum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología*. Obtenido de <http://scielo.sld.cu>

V. Educación y didáctica

ORIENTACIÓN DIDÁCTICA PARA INCENTIVAR AL EMPRENDIMIENTO Y APLICACIÓN FINANCIERA SALINAS DE GUARANDA

Jannina Alexandra Montalván Espinoza, Universidad de Guayaquil, Ecuador
Martha Guerrero Carrasco, Universidad de Guayaquil, Ecuador

Palabras clave: *calidad; educación superior; oferta profesional; emprendimiento; finanzas*

1. INTRODUCCIÓN

La orientación didáctica describe la interrelación entre docentes, alumnos y contenido de enseñanzas que propicien al desarrollo didáctico de los programas que aborda el integrado de los sílabos, habilidades y actitudes, con énfasis en el aprendizaje y eficiencia.

Además, es el conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos hacia las disciplinas, para que el aprendizaje pueda ser utilizado como fomento a la cultura del emprendimiento, aumentar la productividad y crecimiento económico del país.

La orientación didáctica se interesa no tanto por lo que va a ser enseñado, sino como va hacer enseñado. Esta investigación desde una perspectiva didáctica es el observar las relaciones mutuas entre el docente y alumnos con el contenido de enseñanza para respectivo aprendizaje, comprendiendo los factores que inciden en ellas.

La orientación didáctica es la intervención en las cual el docente observa, analiza, planea y evalúa practicas pedagógicas para construir nuevos conocimientos y herramientas que aporten al incentivo de los alumnos a formas de superación , comprensión de los procesos de enseñanza , aprendizaje y a fomentar el espíritu emprendedor .

Esta orientación involucra un plan didáctico basado en tres etapas, en lo cual uno de ellos incentiva el viaje tantos docentes como estudiantes a los diversos emprendimientos que existe Salinas de Guaranda, para la respectiva aplicación de las finanzas en este sector. Salinas de Guaranda, un pueblo de la sierra ecuatoriana, es una comunidad muy pequeña, y muy reconocido tanto nacional e internacional por su forma de cooperativismo entre los comuneros y sus emprendimientos arrojan resultados favorables.

DELIMITACION DEL PROBLEMA

En las instituciones educativas la preocupación de muchos docentes acerca de los estudios de orientación didáctica es reciente es por lo que surge la necesidad de investigación que permita desarrollar el potencial, destrezas y habilidades al alumno.

Hace mucho tiempo era una simple creencia generalizada de que los docentes solo necesitaban conocer la disciplina y enseñar, pero la investigación didáctica implica usar técnicas de enseñanzas adecuadas a nivel educativo, tecnológico y cultural.

El problema también consiste en que los alumnos son tratados como “maquinas lógicas” sigue predominando el “intelectualismo” basado en pura memorización de los temas dados por docentes y es por lo que se necesita un cambio de actitud didáctico-pedagógica con reales beneficios para docentes y que impulse a los jóvenes a desarrollar sus talentos y habilidades para prosperar, además, impactar positivamente a su comunidad.

Es por ello que la orientación didáctica contribuye a hacer más conscientes y eficiente la acción de docente y al mismo tiempo, hacer más interesantes y provechosos a los alumnos, pero, ¿cómo sería el mundo si cada persona tuviera un espíritu emprendedor y pudiera demostrar el verdadero potencial que tiene? ¿Influye la orientación didáctica al incentivo de los alumnos hacia el emprendimiento?

JUSTIFICACION

La presente investigación busca el desarrollo del potencial investigativo de los alumnos con la guía de una orientación didáctica que incluye una interrelación nivel docente-estudiante logrando explotar destrezas y habilidades para emprender en ciertos sectores y comunidades negocios que aún no han sido emprendidos.

Actualmente muchos jóvenes tienen la esperanza de algún día trabajar, sin embargo la falta de motivación, incentivos y orientación los desalienta para emprender con sus proyectos de negocio.

Un ejemplo de ello es la comunidad de Salinerito de Guaranda ubicada al norte de la provincia de Bolívar (Sierra centro). Se extiende entre zonas de subtropical y de páramo. La población de esa zona no llegaba a las 2000 personas en 1970, era una población interétnica: aborígenes y mestizos. Actualmente, allí existe una población aproximada de 10 000 ciudadanos. (Lideres, 2015).

El desarrollo de Salinas está basado en los principios del cooperativismo y la economía solidaria. Son pilares fundamentales, contar con un grupo humano organizado para la producción comunitaria, otorgar créditos productivos a bajo costo, la no repartición de utilidades individuales, la colaboración colectiva y la rendición de cuentas puntual y permanente. (Lideres, 2015)

En Salinas de Guaranda elaboran diversidad de productos como: queso, hongos secos, turrone, chocolates, tejidos de lana de alpaca, aceites esenciales, etc. Dando paso a la explotación y desarrollo de nuevos emprendimientos que permitan a la comunidad un crecimiento económico, es por ello que se necesita de una guía didáctica la cual comprometa al docente y estudiante a la investigación orientada hacia la búsqueda y el aprovechamiento de oportunidades, en lugar de conformarse con las habilidades y destrezas que se posean. Esto implica pensar en términos de generadores de trabajo en vez de buscadores de empleo.

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACION

Objetivo general

Incentivar y asesorar a docentes y alumnos en el proceso de aprendizaje, dinamización pedagógica, calidad y desarrollo de innovación educativa hacia el emprendimiento y aplicación financiera en Salinas de Guaranda.

Objetivos específicos

- Visitar los distintos lugares de emprendimientos exitosos en Salinas de Guaranda
- Recolectar información de estos emprendimiento como incentivo hacia el aprendizaje y uso de conocimientos financieros de los estudiantes.
- Impulsar a docentes y alumnos dentro de su ámbito de aprendizaje a que favorezcan el desarrollo curricular, la investigación, el intercambio de experiencias y una respuesta educativa de calidad, en base a los exitosos emprendimientos de Salinas de Guaranda
- Incentivar el aprendizaje mediante un plan didáctico basado en tres etapas, dando una calidad educativa superior de acuerdo a las características y necesidades del alumnado y el docente.

3. MARCO TEORICO

3.1 La didáctica en el aprendizaje

Según (Fernández, 1973), apunta que la “didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje con la ayuda de los métodos de enseñanza”. Es una disciplina científico-pedagógica cuyo objeto de estudio son los procesos y elementos que existen en el aprendizaje. Se trata del área de pedagogía que se encarga de los sistemas y de los métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar las pautas de la teoría pedagógicas. Vinculada a la organización escolar y a la orientación educativa la didáctica busca fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2 La orientación y la pedagogía en la enseñanza

La orientación expresa tanto que es un “proceso de relación con el alumno, siendo la meta el esclarecimiento de la identidad vocacional, estimulando la capacidad de decisión y buscando la satisfacción de sus necesidades internas de orientación, al igual que las demandas que la relación exterior le presenta” (Ayala, 1998) , mientras que la Pedagogía, según (Hevia, 2008) inica que es un “conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto”.

Por tanto la orientación didáctica es el conjunto de acciones realizadas por el docente con una intencionalidad pedagógica clara y explícita. El carácter intencional de las orientaciones didácticas se fundamenta en el conocimiento pedagógico, es decir, la interrelación entre, las de aprendizaje (perspectiva del alumno) y las de enseñanza (perspectiva del docente).

4. METODOLOGIA

El enfoque metodológico de esta investigación incluye elementos cualitativos y cuantitativos. Ambos métodos se pueden alternar por ser complementarios, así lo afirma Hernández (2006), “el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento”. En esta investigación se aplicó ambos métodos para determinar resultados numéricos por la técnica de encuesta y descripción de información a explicar, además la investigación es de tipo descriptiva que consiste en plantear lo más relevante de un hecho y realidad, mientras que exploratorio ofrece un acercamiento del problema y bajo método deductivo y como instrumento se empleó encuestas a estudiantes para obtener datos reales.

4.1 Contexto

La investigación se realizó en la Universidad de Guayaquil en la Facultad de Ciencias Administrativas con la carrera de Ingeniería en Tributación y Finanzas, esta a su vez consta de 31 docentes activos y 637 estudiantes repartidos en tres jornadas; matutina, vespertina y nocturna.

La mayor parte de estudiantes de la Universidad de la Guayaquil pertenecen a la ciudad de Guayaquil, zona emprendedora, activa e industrializada del país, por tanto las encuestas de esta investigación se realizaron con los estudiantes de carrera de Ingeniería en Tributación y Finanzas de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil de quinto semestre de la jornada matutina, con una edad entre 20-23 años, con una muestra de 50 estudiantes.

5. RESULTADOS

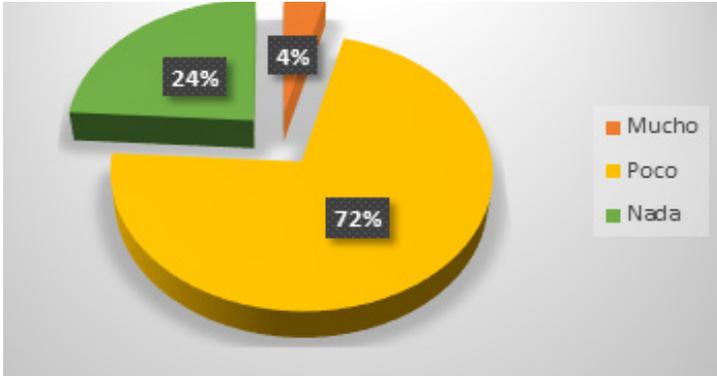
Del instrumento utilizado hacia los estudiantes, el análisis aborda la falta de motivación por parte de los docentes hacia la enseñanza y falta de interrelación directa con los estudiantes y la falta de desempeño hacia el emprendimiento con conocimientos previos de la carrera en finanzas, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1. ¿Cree que el interés de los estudiantes interfiere en el rendimiento académico de la carrera?

Opciones de respuesta	Número de estudiantes	Porcentaje en estudiantes por opción
Mucho	2	4%
Poco	36	72%
Nada	12	24%
Total estudiantes	50	100%

Fuente(s): Elaboración propia.

Figura 1. ¿Cree que el interés de los estudiantes interfiere en el rendimiento académico de la carrera?



Fuente(s): Elaboración propia.

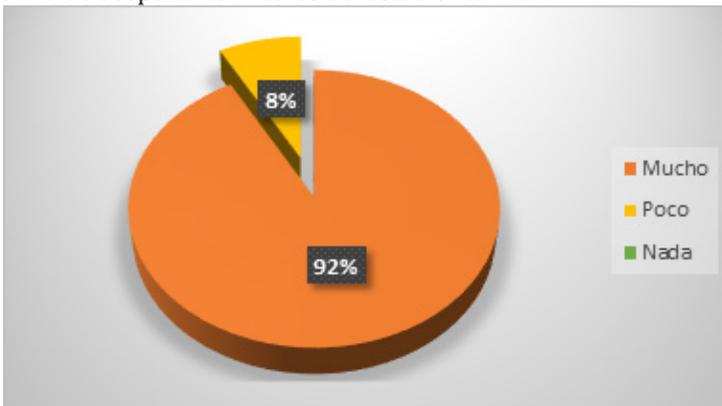
En este gráfico da como resultado que un 72% de los estudiantes indican que el interés de ellos no interfiere en el rendimiento para la carrera pero si en el desempeño hacia el aprendizaje.

Tabla 2. ¿La participación de los docentes en el desarrollo de las clases es una forma de despertar el interés del estudiante?

Opciones de respuesta	Número de estudiantes	Porcentaje en estudiantes por opción
Mucho	46	92%
Poco	4	8%
Nada	0	0%
Total	50	100%

Fuente(s): Elaboración propia.

Figura 2. ¿La participación de los docentes en el desarrollo de las clases es una forma de despertar el interés del estudiante?



Fuente(s): Elaboración propia.

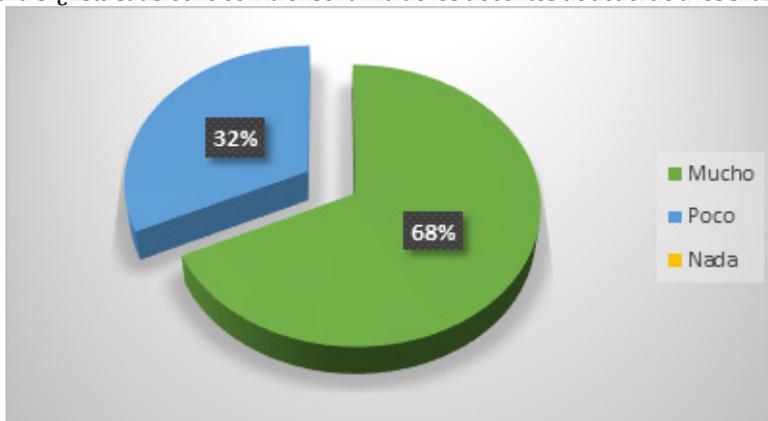
Este gráfico da como resultado que un 92% de estudiantes denoto que la participación de los docentes e interrelación con los alumnos en las clases motivan a los estudiantes a participar en las disciplinas, por ende al incentivo al aprendizaje.

Tabla 3. ¿Está satisfecho con la enseñanza de los docentes de acuerdo a los sílabos?

Opciones de respuesta	Número de estudiantes	Porcentaje en estudiantes por opción
Mucho	34	68%
Poco	16	32%
Nada	0	0%
Total	50	100%

Fuente(s): Elaboración propia

Figura 3. ¿Está satisfecho con la enseñanza de los docentes de acuerdo a los sílabos?



Fuente(s): Elaboración propia.

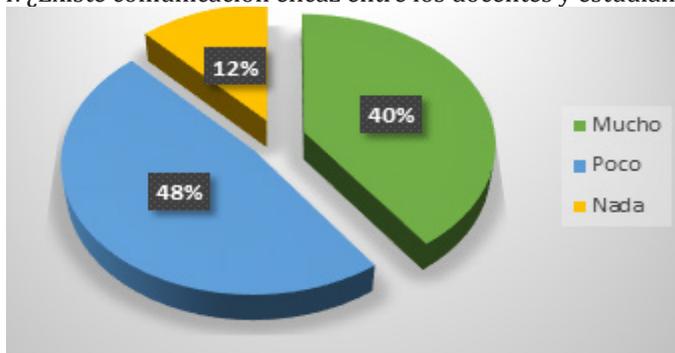
En este gráfico muestra la importancia que es usar procedimientos didácticos para no abrumar con mucha información teórica a los estudiantes, más bien incentivar las materias sobre finanzas con juegos.

Tabla 4. ¿Existe comunicación eficaz entre los docentes y estudiantes?

Opciones de respuesta	Número de estudiantes	Porcentaje en estudiantes por opción
Mucho	20	40%
Poco	24	48%
Nada	6	12%
Total	50	100%

Fuente(s): Elaboración propia.

Figura 4. ¿Existe comunicación eficaz entre los docentes y estudiantes?



Fuente(s): elaboración propia.

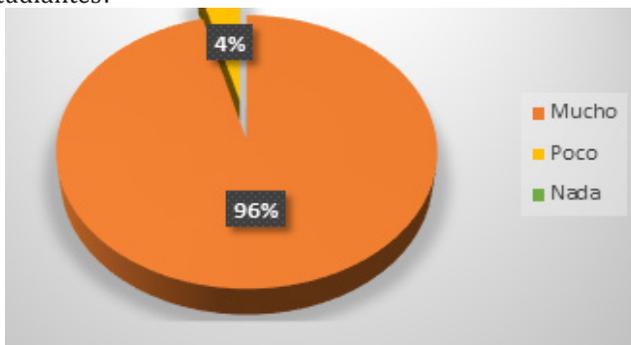
Este gráfico nos detalla la falta de interrelación entre docentes y estudiantes, el 48% de estudiantes manifestaron que los docentes solo se concentran en dirigir sus clases mediante los sílabos y no existe la comunicación en la que el docente ayuda a los estudiantes a motivarse a emplear los conocimientos en otras áreas como emprendimientos.

Tabla 5. ¿Cree que es necesario que todos los contenidos de los sílabos deben relacionarse con situaciones del entorno para despertar el interés de los estudiantes?

Opciones de respuesta	Número de estudiantes	Porcentaje en estudiantes por opción
Mucho	48	96%
Poco	2	4%
Nada	0	0%
Total	50	100%

Fuente(s): Elaboración propia.

Figura 5. ¿Cree que es necesario que todos los contenidos de los sílabos deben relacionarse con situaciones del entorno para despertar el interés de los estudiantes?



Fuente(s): Elaboración propia.

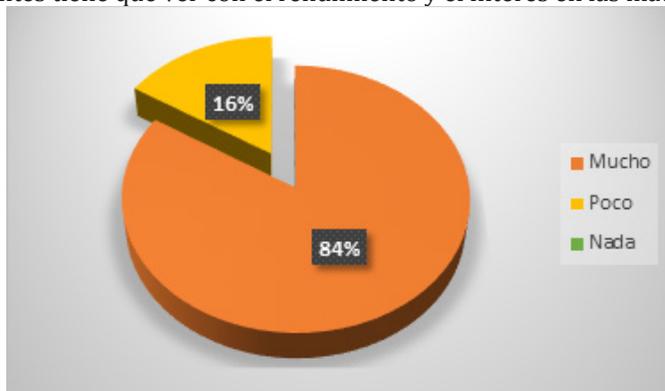
El grafico nos da como resultado la empatía del docente con el estudiante, la falta de cooperatividad de al impulsar a los estudiantes a emprender sus destrezas en otras áreas la cual beneficie al incentivo al amplio campo de investigación.

Tabla 6. ¿Cree usted que la manera en la que el docente trata en clase a los estudiantes tiene que ver con el rendimiento y el interés en las materias?

Opciones de respuesta	Número de estudiantes	Porcentaje en estudiantes por opción
Mucho	42	84%
Poco	8	16%
Nada	0	0%
Total	50	100%

Fuente(s): elaboración propia.

Figura 6. Cree usted que la manera en la que el docente trata en clase a los estudiantes tiene que ver con el rendimiento y el interés en las materias?



Fuente(s): Elaboración propia.

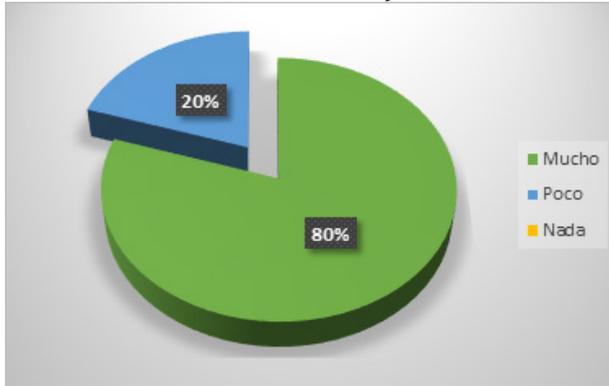
La grafica nos da como resultado que el docente puede influir mucho en el rendimiento de los estudiantes, estos a su vez logran la motivación necesaria para aprender, por lo cual el interés hacia el aprendizaje depende de la comunicación entre ambos.

Tabla 7. ¿Considera usted que debería haber actividades recreativas para incentivar la comunicación entre el docente y los estudiantes?

Opciones de respuesta	Número de estudiantes	Porcentaje en estudiantes por opción
Mucho	40	80%
Poco	10	20%
Nada	0	0%
Total	50	100%

Fuente(s): Elaboración propia.

Figura 7. ¿Considera usted que debería haber actividades recreativas para incentivar la comunicación entre el docente y los estudiantes?



Fuente(s): Elaboración propia.

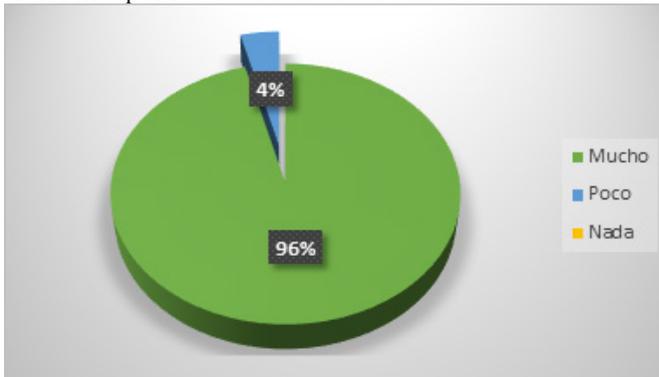
Los resultados arrojan que más de la mitad de los estudiantes consideraran la opción de recrearse fuera de clases o inventivo con juegos didácticos en el curso, un total de 80% afirmaron que estas actividades permitirían mejorar su aprendizaje aplicando conocimientos en finanzas.

Tabla 8. ¿Cree usted que las propuestas de los estudiantes deben ser tomadas por el docente para el desarrollo de la carrera?

Opciones de respuesta	Número de estudiantes	Porcentaje en estudiantes por opción
Mucho	48	96%
Poco	2	4%
Nada	0	0%
Total	50	100%

Fuente(s): Elaboración propia.

Figura 8. ¿Cree usted que las propuestas de los estudiantes deben ser tomadas por el docente para el desarrollo de la carrera?



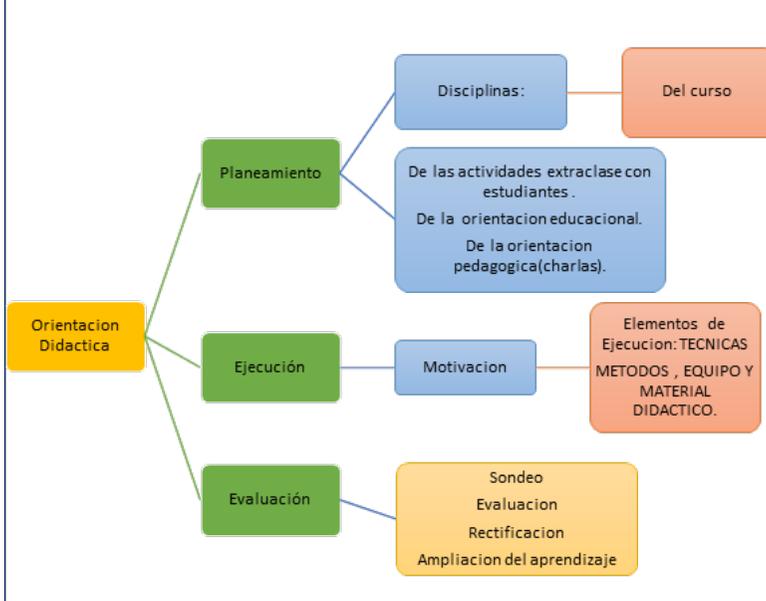
Fuente(s): Elaboración propia.

Los resultados que se muestran en la gráfica, muestran que un 96% piensan que deben ser aceptadas las opiniones o propuesta que se dan por parte de los estudiantes para mejorar el aprendizaje. Finalmente, los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes, se pudo comprobar la importancia de los docentes en el ámbito de aprendizaje, ellos encaminan a los estudiantes hacia el futuro, tienen el poder de influir en ellos, y eso debería aprovecharse para incentivar a los estudiantes al emprendimiento, motivar a que se incluyan en el campo amplio de la investigación, donde el docente con los estudiantes se recreen con actividades didácticas para mejor aprendizaje y que estos conocimientos sean empleados en emprendimientos que hagan prosperar al Ecuador.

CONCLUSIONES

- Los resultados obtenidos en esta investigación permiten dirigir al docente al mejoramiento de su enseñanza basándose en motivación para el aprendizaje, teniendo en cuenta tres aspectos para que los estudiantes se incentiven al estudio y en áreas como emprendimientos y aplicar conocimientos adquiridos en la carrera sobre las Finanzas.
- La Educación demanda muchas competencias a los docentes, estos a su vez convirtiéndose en agentes de cambio, por lo que es necesario que los maestros se preparen, se actualicen, reconociendo la importancia de renovarse y transformar su práctica docente, mejorar la interrelación con sus estudiantes.
- Dentro de estas implicaciones es necesario que se responsabilice de una buena planeación didáctica, que debe conducir hacia un aprendizaje exitoso por parte del alumno, significativo, pero sobre todo desarrollando competencias necesarias para la vida.
- Este plan didáctico basado en tres etapas permitirá que los estudiantes con la guía de sus docentes realicen nuevas investigaciones e incentivo a nuevos emprendimientos, la primera etapa es Planeamiento que involucra conocer las disciplinas existentes de docentes y estudiantes por cada entidad y está a su vez emplearla en los respectivos cursos, esta etapa indica que deben existir actividades extra clase que involucra viajar y explorar estos sectores no conocidos, como son en Salinas de Guaranda y proponer un plan, mediante una orientación educacional que involucre la recolección de información verídica y facilite la comunicación efectiva docente-estudiante.

Figura 9. Aspectos a considerar como Orientación Didáctica.



Fuente(s): Elaboración propia.

- La segunda etapa involucra la Ejecución de la primera etapa, pero abarca la motivación por medio de uso de tecnologías y técnicas de enseñanza que incentive el potencial de cada estudiante a cooperar en estos nuevos emprendimientos y desarrollar nuevas propuestas con los conocimientos previos a las finanzas, lo cual hace falta en estas comunidades.
- Finalmente, la tercera etapa , Evaluación nos permite conocer los resultados obtenidos de los estudiantes después de explorar dichos sectores y plantear propuestas y comenzar a desarrollar proyectos que benefician al incentivo de más estudiantes a aplicar sus destrezas , conocimientos en áreas desconocidas y permita el intercambio de experiencias en las universidades, lo cual beneficie la calidad educativa y ampliación del aprendizaje en emprendimientos aplicando conocimientos financieros aprendidos en la carrera.

RECOMENDACIÓN

- Utilizar herramientas tecnológicas que permitan al estudiante encontrar vías o alternativas que impulsen el emprendimiento en sectores no explorados.
- Aplicar diferentes estrategias didácticas de tal forma que el estudiante desarrolle destrezas y habilidades hacia nuevos conocimientos.
- Implementar nuevos proyectos los cuales se estructuren en base a los aspectos teóricos y prácticos financieros, en base a los exitosos emprendimientos de Salinas de Guaranda.
- Al Incentivo en el aprendizaje mediante el plan didáctico basado en tres etapas, dando una calidad educativa superior de acuerdo a las características y necesidades del alumnado y el docente.

REFERENCIAS

- Andrade, M., & Bravo, W. (2013). Propuesta didáctica para la enseñanza del emprendimiento. *Amazonia Investiga*, 32.
- Araque, W. (Enero de 2015). EKO Negocios. Obtenido de Emprendimiento en el Ecuador: <http://www.ekonegocios.com>
- Ayala, A. (1998). *La Función del Profesor como Asesor*. Barcelona: Trillas.
- Fernández, J. (1973). *La Didáctica: concepto y encuadramiento en la enciclopedia pedagógica* (Vol. 1). Barcelona: Enciclopedia de Didáctica aplicada.
- Hevia, D. (2008). Jefa del Departamento de Docencia, Hospital Pediátrico Universitario "William Soler". Obtenido de <http://www.sld.cu>
- Montalván, J., & Hidalgo, W. (2017). La investigación científica desde la Universidad en Ecuador. *Análisis de las relaciones de comercio Ecuador - China en exportación de cacao en el año 2011 - 2015* (pp. 14-28). Guayaquil: Grupo Compás.
- Pertuz, V., Rojas, G., Navarro, A., & Quintero, L. (2016). *Perfil docente y fomento de la cultura del emprendimiento*.
- Cárdenas, I; Zermelo, R y Abrego, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología*, 3.
- Montes de Oca, N y Machado E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Humanidades Médicas*, 11(3).
- Pertuz, V., Rojas, G., Navarro, A. y Quintero, L. (2016). Perfil docente y fomento de la cultura del emprendimiento: búsqueda de una relación. *Educ. Educ.*, 19(1), 29-45. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.
- Abreu, O., Naranjo, E., Bertha, S., & Gallegos, M. (2016). Modelo Didáctico para la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte en Ecuador. *Revista Formación universitaria*, 9(4), pp. 03-10. DOI: 10.4067/S0718-50062016000400002
- Gallego, A. (2009). La motivación a lo largo del curso escolar: Aplicaciones Didácticas. (2009). *Innovación y experiencias educativas*. Vol. 6 Nº45
- Toapanta, G., Paucar, A., Chango, M., Córdova, A., Guerrero, M., y Cedeño, D. (2017). El estudiante emprendedor en la universidad como importante factor de cambio en la sociedad. *Revista Didáctica y Educación*, 9(1).
- Castillo, P., Venegas, C., Ferrám, Y., Olavarría, S., Parra, E., y Bezamat de Souza, N. (2008). Una innovación pedagógica para la formación de universitarios emprendedores. *Revista de FAE*, 11(2).
- Aguilar, R. (2004). La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la utpl. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1), pp. 179-192.

PAUSA ACTIVA COMO FACTOR DE CAMBIO ASOCIADO A ESTILO DE VIDA SALUDABLE, EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO SEMESTRE DE MEDICINA EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER (UIS) BUCARAMANGA – COLOMBIA

Alexander Almeida Espinosa, Universidad Industrial de Santander, Colombia
Aurora Inés Gafaro, Universidad Industrial de Santander, Colombia

Palabras clave: *Pausa activa; estilo de vida; acondicionamiento físico; estudiantes universitarios; Universidad*

INTRODUCCIÓN

Está evidenciando bajo literatura basada en evidencia científica que la población en el mundo no realiza actividad física suficiente (Salinas, 2013: 64), lo que conlleva a una inadecuada condición del estado físico, que no permite el óptimo desarrollo de un estilo y calidad de vida favorable para la conservación de salud hoy en día. Así mismo, para (Martínez y Saldarriaga, 2014:45), alrededor del 65% de la población latinoamericana se ve referenciada con esta indicador de inactividad física y se pronostica que aumente en un 91% para los próximos años de medición, debido a la inconsistencia y ausencia de políticas públicas que favorezcan de forma clara su implementación.

Así mismo, para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010), se hace preocupante la situación que constituye la inactividad física, así como los problemas y las enfermedades relacionadas con ella. Por esta razón, continua con el apoyo a los diferentes gobiernos de diferentes naciones para el diseño e implementación de medidas y estrategias de trabajo en conjunto con las empresas tanto públicas como privadas y la comunidad, con el fin de revertir las cifras con respecto al impacto del sedentarismo

Sumado a lo anterior, la inactividad física se ha convertido en un problema epidemiológico que va más allá de las barreras socioculturales, económicas, políticas y comerciales; a su vez, los índices de esta condición de salud, han venido aumentando de forma considerable, debido al incremento de transporte y de los índices de urbanización (Minuchin y Arbeláez, 2012:13), asociado a un crecimiento económico y social de las ciudades y regiones del contexto latinoamericano (Dartes, 2014: 56)

De igual forma, se puede determinar que los índices de inactividad física vienen siendo consolidados desde la etapa de vida de la adolescencia (Craig, 2013:1385), siendo en los estudiantes universitarios, los mayores índices de sedentarismo, baja actividad física, malos hábitos alimenticios, consumo de sustancias psicoactivas, episodios de estrés crónicos, entre otros (Duro, 2014:11).

Por estas razones, se hace necesario de forma inicial determinar el grado de actividad física y de paso analizar el impacto de las pausas activas en estudiantes de decimo semestre de medicina, con el fin de establecer las causas o condicionantes que favorezcan la aparición de periodos incapacitantes, los cuales afecten de forma directa el rendimiento académico institucional.

ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

En primer instancia es necesario recordar que frente a la actividad física, existen diferentes definiciones e interpretaciones, que suelen llegar a un mismo punto, el cual se fundamenta en el aumento del gasto energético o de la tasa metabólica por encima de la basal (Bouchard, 2010: 21), que incluyen diversos aspectos y variables como la edad (Domínguez y Plasencia, 2012: 104), el nivel de escolaridad (Fagalde, 2012:77), estrato socioeconómico (Minuchin y Arbe-láz, 2012:15) y la cultura a la cual pertenece la persona (Fagalde, 2012:79).

De igual manera, algunos estudios de prevalencia de actividad física, mencionan que existen muy bajos porcentajes de población que desarrollo episodios medibles y sustanciosos de actividad física; por lo tanto, entes nacionales e internacionales incluyen dentro de sus objetivos sectoriales el incremento de la práctica de actividad física en todos los grupos de edad (Serrato, 2013: 30), con el fin de mejorar el estilo de vida de los mismos y evitar episodios incapacitantes, que repercutan de forma negativa en el desarrollo normal de sus actividades básicas cotidianas.

Así mismo, en España se han llevado a cabo estudios que cuantifican, entre otras variables, la prevalencia de la conducta de actividad física entre jóvenes universitarios, los cuales arrojan comportamientos de inactividad física alto y con tendencia a aumentar, en este grupo poblacional. (Hallal, Gómez y Sarmiento, 2010: 261).

Por otra parte, se hace referencia al sedentarismo o la falta de actividad física cuando la persona no realiza una cantidad mínima de movimiento diario (por lo menos entre 25 y 30 minutos), que produzca un gasto energético >10% del que ocurre habitualmente al llevar a cabo las actividades cotidianas (Pavón y Moreno, 2012: 11). Este se puede medir por la duración y por el tipo de actividad que se realiza (Chavez y Rojas, 2012: 153).

Es ampliamente conocido que el sedentarismo tiene un impacto tanto a nivel físico como emocional (Acevedo, 2013: 190). A nivel físico, una persona sedentaria tiene un mayor riesgo de padecer múltiples enfermedades crónicas no transmisibles como las enfermedades cardiovasculares, diabetes mellitus, hipertensión arterial y enfermedades osteomusculares que están relacionadas con el sobrepeso y la obesidad (Mutrie, 2016: 2212). Del mismo modo, es mayor la probabilidad de tener niveles altos de colesterol y pérdida de densidad ósea. En cuanto al impacto emocional, se ha encontrado que una persona sedentaria tiene mayor probabilidad de padecer insomnio, depresión, ansiedad, estrés, entre otros (Ordaz, 2015:1023)

Para esto, se viene desarrollando desde el campo de la promoción de salud y prevención de la enfermedad, estrategias que son consideradas

como herramientas eficientes para optimizar los procesos relacionados con la disminución de factores de riesgo inherentes al sedentarismo. Esta representa un proceso integral, que no solo abarca acciones dirigidas a fortalecer las habilidades y capacidades de los individuos, sino también acciones dirigidas a las cambiantes condiciones sociales, ambientales y económicas, a fin de aliviar su impacto en la salud (Bonomi y Westerterp, 2012: 168).

CONTEXTO COLOMBIANO SOBRE ACTIVIDAD FÍSICA

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010), la prevalencia de sedentarismo a nivel global en los adultos es de 17%, mientras que la de actividad física moderada es de 31% a 51%. En Colombia, la prevalencia de actividad física mínima en adolescentes entre los 13 y 17 años fue 26%, siendo mayor en hombres que en mujeres (27.6% y 24.2% respectivamente). Sin embargo, se encontró una mayor prevalencia de actividad física mínima en adultos entre 18 y 64 años (42.6%), tanto en hombres (38.1%) como en mujeres (46.4%). Específicamente en Cali, se estima que el sedentarismo alcanza cifras de 79.5%⁴ (Amaya, 2013:2)

Aunque son pocos los estudios llevados a cabo sobre temas de actividad física en la población Colombiana, algunos de ellos han caracterizado las prácticas de actividad física de los jóvenes universitarios y han intentado identificar los factores relacionados con llevarlas a cabo o no.

Autores como Gómez, Mateus y Cabrera (2014:1105), en su estudio con 1045 mujeres Bogotanas, entre 18 y 69 años, encontraron que el 79.1% no realizaba actividad física moderada como mínimo durante 10 minutos en el día. En el estudio de Lema y Botero (2011: 84), con 598 universitarios caleños, el 77% realizaba poco o ningún tipo de ejercicio o práctica corporal durante al menos 30 minutos, con una frecuencia de tres veces a la semana.

Ramos (2012:8), determinó que un grupo de 1,693 jóvenes entre 18 y 29 años, en su totalidad estudiantes universitarios, el porcentaje de práctica deportiva estaba entre 22% y 37% en hombres y mujeres que vivían en áreas urbanas de la ciudad de Medellín. Asimismo, Salazar, y Tamayo (2010:601), en un estudio con 1,130 mujeres de la costa norte Colombiana, encontraron que sólo 21.4% realizaba actividad física moderada y 76% de las mujeres se consideraban sedentarias y no realizar sino una vez a la semana alguna práctica de actividad física, siendo la caminata por menos de 15 minutos, la adopción de selección preferida por las mismas.

Es así como, con los pocos estudios sobre el tema a nivel nacional, se puede apreciar cómo los índices de actividad física son bajos en la población adolescente del país, siendo uno de los paradigmas de salud pública, el desarrollo e implementación de estrategias lúdico – educativas, que favorezcan el deseo de mejorar una condición física, que vaya a favor de un estilo de vida saludable, con el fin de mitigar factores de riesgo propios de esta inactividad.

PAUSAS ACTIVAS

Para autores como Beltrán (2012:124), la pausa activa es una actividad física realizada en un breve espacio de tiempo en la jornada laboral o durante extenuantes jornadas de estudio, orientada a que las personas recuperen energías para un desempeño eficiente, a través, de ejercicios que compensen las tareas desempeñadas, revirtiendo de esta manera la fatiga muscular y el cansancio generado por el trabajo. Así mismo, para Gerald (2015:52), las pausas activas tradicionalmente llamadas “gimnasia laboral” son periodos de recuperación que siguen a los periodos de tensión de carácter fisiológico y psicológico generados por el trabajo.

De igual forma, se entiende también como periodos de descanso en el cual la persona realiza una actividad física con una serie de movimientos o estiramientos musculares de las partes de su cuerpo que le permitan romper la continuidad de las posiciones sostenidas, mejorando la circulación de las posibles lesiones musculo esqueléticas a más de que promueve un cambio de rutina habitual que le permite periodos de recuperación que siguen a los periodos de tensión de carácter fisiológico y psicológico generados por el trabajo (Yury, 2013: 81).

Por otro lado, los trastornos de salud que en la mayoría de los casos son provocados por las instituciones (Avendaño, 2014:57), que desde un abordaje laboral o de formación educativa (Díaz, 2017:94), provee diferentes tipos de tareas repetitivas, sumado a una jornada de trabajo prolongada sin el debido descanso, más una constante tensión por la productividad; se convierten en condiciones o características inherentes que no dan una continuidad al desarrollo de un estilo de vida saludable, en el contexto de desarrollo funcional del ser humano.

Es por esto, que la implementación de programas de aplicación de pausas activas, buscan de forma primordial, promover un estilo de vida saludable (García y Correa, 2016:165); a su vez, interiorizar en la conciencia de la persona, la necesidad de prevenir enfermedades ocupacionales, priorizando la promoción de salud, la mejora de las condiciones músculo-esqueléticas, el aumento de la productividad y, consecuentemente, la proyección humana de cada individuo dentro y fuera de su ambiente de trabajo o estudio. (Álvarez y Rosman, 2017:109)

Finalmente, para Sala (2014:19), las pausas activas tienen como misión, brindar al trabajador o estudiante en formación, un bienestar en el desarrollo de sus actividades, a nivel físico, mental, social, organizacional. De igual forma, la aplicación del ejercicio físico en su lugar de trabajo o estudio, aporta tranquilidad y adecuación al desarrollo de las labores orientando y corrigiendo los vicios posturales adoptados, reducir las tensiones, dolor muscular y de manera especial aumentar la predisposición para el trabajo al prevenir enfermedades derivadas de hábitos laborales (Yury, 2013: 83).

METODOLOGÍA

Estudio descriptivo y exploratorio, cuyo análisis de datos se desarrolló en base a un diseño metodológico de carácter mixto, con una primera fase de

corte descriptivo-correlacional, y en otra de tipo multivariante. Además de la descripción de la distribución de variables y su expresión tabular y gráfica, se realizaron pruebas de contraste de carácter no paramétrico, para la validación de los objetivos de trabajo dentro del espacio bivariante.

Se utilizó la prueba de Ji cuadrado, en atención a las características de la muestra, con el 95 % de nivel de confianza. Se aplicó la prueba *t* para muestras relacionadas, toda vez que los mismos individuos son observados antes y después de la intervención con pausas activas.

Por otra parte, se utilizó la técnica de análisis factorial de correspondencias simples para establecer el posicionamiento de las variables del estudio entre sí, considerando su nivel de medición.

Se definió como población de interés a los estudiantes de décimo semestre de medicina de la Universidad industrial de Santander (institución pública). La muestra estuvo constituida por 45 estudiantes de ambos sexos, cuya edad promedio fue de 24 años.

Con el fin de desarrollar esta investigación se planificó una intervención que consistió en realizar pausas activas, en la institución de educación superior pública. Para ello se capacitaron a estudiantes-monitores de la carrera de medicina décimo semestre, supervisados por el equipo investigador, en materias tales como: estiramientos, baile entretenido y ejercicios de respiración y ejercicios de relajación.

Esta intervención se desarrolló durante cuatro meses, dos veces a la semana por 15 min cada vez, en horarios de mañana o tarde de acuerdo al desarrollo de las actividades académicas; la recolección de información sobre nivel de actividad física, fue realizado con el Cuestionario Internacional de Actividad Física IPAQ, (2010) pre y post- intervención, el cual clasifica de acuerdo a criterios a las personas en categorías baja, moderada y alta.

RESULTADOS

Nivel de actividad física de la población

Teniendo en cuenta el desarrollo metodológico del estudio y como lo representa la Tabla 1, los puntajes obtenidos en la primera medición, el 56% de la población se encuentra en la categoría leve, el 31 % moderado y el 13% intenso.

Tabla 1 - Categoría IPAQ 1

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Leve	25	56%	56%
Moderado	14	31%	87%
Intenso	6	13%	100%
Total	45	100%	

Fuente: Elaboración Propia

Posterior a la intervención en tiempo y espacio con la estrategia de pausas activas en los estudiantes de medicina del décimo semestre de la universidad industrial de Santander, los resultados obtenidos responden de forma óptima sobre su incidencia en la actividad física; todo esto, debido a que el IPAQ mostró cambios significativos tras su despliegue.

La prueba *t* para muestras relacionadas se realizó, para establecer si después de las actividades de pausa activa llevadas a cabo en la muestra seleccionada, se produjo un cambio estadísticamente significativo entre la primera y segunda medición. Se logró establecer, de este modo, que efectivamente el cambio observado descriptivamente obedece a una modificación significativa ($t = -1,391$ con 95 % de nivel de confianza).

Lo anterior se expresa en las distribuciones por categoría del instrumento, a partir de los puntajes obtenidos, donde el 40% se situaba en la categoría leve, el 47% en categoría moderada y con un 13% se mantiene los estudiantes en la categoría intensa (Tabla 2).

Tabla 2 - Categoría IPAQ 2

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Leve	18	40%	40%
Moderado	21	47%	87%
Intenso	6	13%	100%
Total	45	100%	

Fuente: Elaboración Propia

El análisis factorial de correspondencias simples, que considera los valores de cada categoría IPAQ 1 (pretest) en relación con los valores de la categoría IPAQ 2 (postest) mostró distancias con plena correspondencia, esto es, que las distancias de origen entre los de mayor nivel de actividad física (Leve) y los de menor nivel (intenso) se mantuvieron.

CONCLUSIONES

Las pausas activas, implementadas bajo una estrategia de acondicionamiento físico, pueden aumentar el nivel de actividad física en los estudiantes de décimo semestre de medicina de la universidad industrial de Santander, ya que se logra un desempeño diferenciado pre y pos intervención, y no se establece relación de dicho desempeño por unidad de trabajo.

Así mismo, con la obtención de estos resultados, se puede apoyar la idea de que las pausas activas desarrolladas como alternativa de intervención, producen cambios en el nivel de actividad física de las personas, puesto que se produjo un incremento de esta, posterior a las mediciones con el cuestionario IPAQ.

De igual forma, se pueden identificar algunas dificultades observadas en el estudio de intervención, ya que es notoria la falta de constancia de los

estudiantes y la programación oportuna de los tiempos de abordaje de las técnicas de acondicionamiento físico a utilizar; por lo que se recurre a apoyos académicos y administrativos de la institución educativa, con el fin de que motiven y adhieran de forma constante al estudiante y su participación en el estudio.

Por lo anterior, la universidad establece dentro de su política de intervención en promoción de salud y prevención de la enfermedad, la disposición de pausas activas coordinadas, con participación masiva de los estudiantes, con el fin de generar cambios actitudinales, que favorezcan la mitigación de factores de riesgos que puedan existir y condicionar el estado de salud.

Finalmente, se puede mencionar que con esta iniciativa de intervención investigativa, se logra sensibilizar a los estudiantes de medicina de décimo semestre de la universidad industrial de Santander, a dar continuidad en la realización y practica de sesiones de trabajo físico, enfocados a mejorar su actividad física y promover estilos de vida saludables en el entorno donde se desempeñan.

REFERENCIAS

- Acevedo, M. (2013). Hoja de campo Metodo REBA. Ergonomia. [En línea] [Citado el: 5 de Diciembre de 2014.] [Http://www.ergonomia.cl/eee/Herramientas//7/8_REBA_fil es/REBA%20Hoja%20de%20campo.pdf](http://www.ergonomia.cl/eee/Herramientas//7/8_REBA_fil%20es/REBA%20Hoja%20de%20campo.pdf).
- Álvarez, Y. y Rosman, R. (2017). Trabajo ergonomía y calidad de vida. Revista Salud de los Trabajadores. Volumen 15 No. 1. Enero; Pág. 107 – 109.
- Amaya, S. (2013). Incidencia de riesgos cardiovasculares por sedentarismo en la oficina. Revista Cuerpo y Vida. Versión digital. Páginas 1-2
- Avendaño, F. (2014). «Burnout y apoyo social en personal del Servicio de Psiquiatría de un Hospital Público». Ciencia y Enfermería 15 (2): p. 55-68.
- Beltrán, R. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 12 (45) pp. 122-137.
- Bonomi, A. y Westerterp, K. (2012). Advances in physical activity monitoring and lifestyle interventions in obesity: a review International Journal of Obesity; 6, 167- 177.
- Bouchard, C. (2010). Exercise, Fitness and Health. A Consensus of Current Knowledge. Champaign: Human Kinetics
- Chávez, L. y Rojas, T. (2012). Musculoskeletal disorders among dentists of a public institution of guadalajara, mexico. Revista Ciencia y Trabajo, págs. 152-155.
- Craig, C. (2013). "International physical activity questionnaire: 12- country reliability and validity." Med Sci Sports Exerc 35: 1381-95
- Cuestionario Internacional de Actividad Física IPAQ (2010)
- Dartes, M. (2014). Responsabilidad Social Empresarial. Ejemplos a imitar; lugares de trabajo saludables. Disponible en: <http://atinachile.blog.com/content/view/16822/Responsabilidad-SocialEmpresarial-Ejemplos-a-imitarLugares-de-Trabajo-Saludables.html>

- Díaz, J. (2017). Estrés alimentario y salud laboral VS estrés laboral y alimentación balanceada. *Revista Medicina y Seguridad del Trabajo*. No. 209 4 Trimestre; Pág. 93 – 99.
- Domínguez, M. y Plasencia, A. (2012). La actividad física de ocio y su asociación con variables sociodemográficas y otros comportamientos relacionados con la salud. *Gac Sanit*;12 (3):100–109.
- Duro, A. (2014). Calidad de vida laboral y salud mental en el trabajo: Valor explicativo del modelo y de sus escalas. *Cuadernos de administración Universidad del Valle – Colombia*, 39, 9-18.
- Fagalde, P. (2012). Factores de riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles en funcionario de una empresa de servicios financieros de la Región Metropolitana. *Revista médica de Chile vol 133 n° 8*; pSantiago, agosto; 12: 75-81
- García, V. y Correa, E. (2016). Muévase contra el sedentarismo. *Universidad Ciencia y Desarrollo. Programa de divulgación científica*. [En línea] Bogotá: Universidad del Rosario; t. 3, fascículo 5. Disponible en URL: www.Urosario.edu.co/investigación/fasciculo5/inde.html.
- Gerald, T. (2015). *Biología del miedo. El estrés y los sentimientos*. Plataforma Editorial. pp. 51–52.
- Gómez, F; Mateus. C. y Cabrera, G. (2014). Leisure-time physical activity among women in a neighbourhood in Bogotá, Colombia: Prevalence and socio-demographic correlates. *Cad Saude Publica*; 20: 1103-9.
- Hallal, P; Gómez, L. y Sarmiento, O. (2010). Lecciones aprendidas después de 10 años del uso del IPAQ en Brasil y Colombia. *Journal of Physical Activity and Health*; (Suppl. 2), S259-S264.
- Lema, L. y Botero, A. (2011). Comportamiento y salud de los jóvenes universitarios: Satisfacción con el estilo de vida. *Pens Psicol*. 5: 71-88.
- Martínez, E. y Saldarriaga, J. (2014). Inactividad Física y Ausentismo en el Ámbito Laboral. *Rev Cubana Salud Pública*
- Minuchin, P. y Arbeláez, T. (2012) *Actividad Física y Salud* [Internet]. Disponible en: <http://www.nutienrinfo.com.ar/pagina/info/actfisc.html>
- Mutrie, N. (2016). A workplace intervention to promote stair climbing: greater effects in the overweight. *Dec*; 14(12):2210-2216.
- Ordaz, J. (2015). *Actividad física, estrés y trabajo. La nueva revista de Medicina y Salud en Internet*. Dirección WEB: http://www.medspain.com/n3_99/stress.htm.
- Pavón, A. y Moreno, A. (2012). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: Diferencias por géneros. *Rev Psicol Deport*. 17: 7-23.
- Ramos, M. (2012). *Salud y juventud*. Medellín: Consejo de la Juventud, Escuela Andaluza de Salud Pública
- Sala, M. (2014). *Gaceta Sanitaria del Cáncer: Actitudes de los trabajadores frente a los programas de promoción de la salud para la prevención del cáncer en el lugar del trabajo*. No. 211- 4 Trimestre; Pág. 15 – 21.
- Salazar, I. y Tamayo, A. (2010). Evaluación de las conductas de salud en jóvenes universitarios. *Equipo de investigación CEVJU Colombia. Rev Salud Pública*. 12: 599-611

- Salinas, F. (2013). Promoción de salud y actividad física en Chile: Política prioritaria. *Revista Panamericana Salud Pública* [Internet]. Disponible en: http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S1020-42003000900015&script=sci_arttex
- Serrato, M. (2013). *Nuevas tendencias en recomendaciones de actividad*. Bogotá: AMEDCO
- Yury, C. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Revista Salud Mental* Vol. 36, No. 4, julio- agosto. pp. 78-85.

NEUROCIENCIA APLICADA A LA DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS Y ODS

Salvador Vidal - Raméntol, Universidad Internacional de Catalunya, España

Palabras clave: *neurociencia, matemáticas, motivación, didáctica, dinámica de grupos*

1. INTRODUCCIÓN

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible, ODS, se pusieron en marcha en enero de 2016 y seguirán orientando las políticas y la financiación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) durante los próximos 15 años. En su calidad de organismo principal de las Naciones Unidas para el desarrollo, el PNUD está en una posición única para ayudar a implementar los Objetivos a través de nuestro trabajo en unos 170 países y territorios.

El Aprendizaje y la enseñanza es uno de los puntos fuertes y pretende dotar al estudiantado del conocimiento, las habilidades y la motivación suficiente para comprender y abordar los ODS (de manera general, “Educación para el Desarrollo Sostenible”, EDS); proporcionar experiencia académica o profesional en profundidad para implementar soluciones a los ODS; proporcionar una educación asequible e inclusiva para todos; fomentar el desarrollo de las capacidades de estudiantes y profesionales de países en desarrollo; y empoderando y movilizándolo a la juventud.

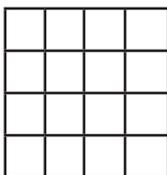
El 6 de diciembre de 2017 un nuevo informe del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) detalla las estrategias y herramientas que ayudarán a los países a producir datos de vital importancia para la educación. El Compendio de Datos sobre el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4), expone los desafíos asociados a la hora de medir los avances para alcanzar este objetivo cuya misión es proporcionar una educación de calidad para todos los niños de aquí al año 2030. La edición de este año del Compendio, centrada en los datos producidos a nivel nacional, hace hincapié en la necesidad de disponer de datos de calidad para poder hacer un monitoreo efectivo. Montoya afirma que “el Compendio también nos muestra cómo podemos apoyar a los países sacar máximo provecho de los datos para asegurar una educación de calidad que garantice que ningún niño se quede rezagado”. Los datos existentes describen un panorama desalentador de la calidad de la educación: revelan que a nivel mundial cerca de 617 millones de niños y adolescentes no han logrado alcanzar los niveles mínimos de competencia en lectura y matemática, un claro indicativo de la crisis de aprendizaje que nos afecta.

2. METODOLOGÍA Y RESULTADOS.

Como dice el informe muchos de nuestros jóvenes no alcanzan la competencia matemática y en mi larga experiencia como docente, primero en la escuela y ahora en la facultad dedicación, dando clases de Didáctica de las matemáticas a futuros maestros, corroboro que es un hecho. En mi contexto, en la Facultad de Educación, tengo alumnos que hace tiempo que no cursan la materia de matemáticas ya que para acceder a la Facultad lo pueden hacer desde una secundaria lingüística, pero ellos serán profesores de todas las materias, ello implica que deben conocer las matemáticas, y como enseñarlas.

Los que tienen este bajo nivel de matemáticas me preocupa sobretodo la aversión que tienen hacia esta materia, por eso mi función primera es que cambien su actitud hacia ella. Aquí entra los conocimientos de la Neurociencia que nos dice que el aprendizaje que tenga un componente emocional positivo, nuestro cerebro lo programara mayor y con buen humor podemos conseguir una mayor huella en nuestro cerebro de todo lo que nos expliquen (Bueno 2017). Por tanto el primer día de clase en el segundo curso del grado de Educación Primaria, después de las presentaciones, utilizando una dinámica de grupos (Cadena de nombres), les propongo un reto,

¿Cuántos cuadrados ves en este dibujo?



Las respuestas son muchas y variadas, pero hace falta mirar con atención y profundizar en el dibujo.

Una vez resuelto, parece que su atención está más concentrada, otro reto, “La mitad de diez más diez es quince”, afirmación. Trabajar la capacidad de sorpresa hace que mantengan una buena actitud en la clase de matemáticas.

Con esta metodología pretendo cambiar la actitud que tienen algunos de los alumnos hacia las matemáticas. La siguiente propuesta es que sean ellos los que propongan algún acertijo la próxima clase para propiciar en ellos la búsqueda de curiosidades y aspectos más simpáticos de las matemáticas y también un interés en la investigación. Ya les anunció que en el control que realizaremos una de las preguntas será de matemática recreativa, ello les obliga a guardar los distintos acertijos que desarrollamos en el aula. *“El placer y la alegría es otra emoción, Por tanto aprender a través de la alegría y el placer también contribuyen a dejar más huella en el cerebro y poder utilizar estos conocimientos de manera más eficiente”* Bueno 2017.

En la guía CÓMO EMPEZAR CON LOS ODS EN LAS UNIVERSIDADES (2017) El objetivo ODS número 4 en su Aprendizaje y enseñanza nos dice que hay que dotar al estudiantado del conocimiento, las habilidades y la motivación suficiente para comprender y abordar los ODS (de manera general, “Educación para el Desarrollo Sostenible”, EDS); proporcionar experiencia

académica o profesional en profundidad para implementar soluciones a los ODS; proporcionar una educación asequible e inclusiva para todos; fomentar el desarrollo de las capacidades de estudiantes y profesionales de países en desarrollo y empoderando y movilizando a la juventud.

La motivación de que nos hablan la encontramos en el trabajo en equipo. Aplico una técnica que me da muy buen resultado, el panel integrado consiste en hacer seis grupos de seis personas ,as o menos, y cada grupo trabaja un conjunto de seis problemas relacionados con los contenidos que estamos dando, ponemos número a los distintos grupos, grupo 1, 2, 3, 4, 5 y 6, cada grupo tiene un conjunto diferente de problemas de forma que se resolverán 36 problemas y cada miembro del grupo deba saber resolver los seis problemas de su grupo ya que después tendrán que explicarlo a otros compañeros. Cada individuo de cada grupo también tiene una letra de la A hasta la F de forma que tenemos en el grupo 1, A1, A2, A3, A4, A5 y A6 y así en los seis grupos. Una vez el grupo ha trabajado los seis problemas volvemos a hacer grupos pero ahora los nuevos grupos tendrán en cuenta la letra de forma que tendremos el grupo de las A, de las B, C, D E y F, formado por uno de cada grupo de los anteriores que será el portavoz del grupo inicial y que deberá explicar los seis problemas al nuevo grupo de forma clara y concisa. Es una muy buena dinámica de grupo donde cada alumno debe responsabilizarse de entender los problemas y saber resolver para después poder explicar al resto de compañeros. En este caso el trabajo del profesor consiste en controlar que los seis problemas de cada grupo se resuelvan de forma satisfactoria, y solo intervenir si hace falta.

Tabla 1. Elaboración propia.

	A	B	C	D	E	F
1	A1	B1	C1	D1	E1	F1
2	A2	B2	C2	D2	E2	F2
3	A3	B3	C3	D3	E3	F3
4	A4	B4	C4	D4	E4	F4
5	A5	B5	C5	D5	E5	F5
6	A6	B6	C6	D6	E6	F6

Comprobamos que el trabajo colaborativo es uno de los que satisfacen más a los alumnos y de esta forma conseguimos un aprendizaje más eficiente. Debemos de pensar que somos personas de naturaleza social y que el dar y recibir debe formar parte de nuestro día a día.

Esta metodología favorece:

- Desarrollar el sentimiento de nosotros
- Enseña a pensar de forma activa
- Enseña a escuchar de forma comprensiva
- Desarrolla capacidades de cooperación, responsabilidad, autonomía, creatividad, intercambio de opiniones, pensamiento crítico...
- Superar tensiones, vencer falsos temores y crear sentimientos de seguridad
- Crear una actitud positiva delante de los problemas de las relaciones humanas y favorecer un buen clima de adaptación social del individuo.

Otra de las metodologías que nos dan muy buen resultado es la introducción de las competencias digitales. La Comisión Europea (2012) en “Replantear la Educación” insiste en la importancia de formar en esta competencia y que se integre de forma eficaz en las distintas materias que se llevan a cabo como fuente de motivación para nuestros jóvenes, según Hall et al.(2014), la competencia digital docente se refiere a las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos por los educadores para apoyar el aprendizaje del alumno en un mundo digital rico. Tal como señalan Koehler y Mishra (2008) en este proceso se requiere una combinación de tres componentes fundamentales, el contenido, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico.

Los alumnos debían crear unos juegos interactivos multimedia con el objetivo de presentar contenidos matemáticos curriculares de forma atractiva y motivadora. El objetivo era doble, por un lado introducir una estrategia más para la enseñanza de las matemáticas y el otro mejorar su competencia digital.

Para realizar estos juegos utilizamos la gamificación y una de las metodologías fue la programación en Scratch.

Todos los alumnos superaron el aprendizaje de programación en Scratch, algunos con más esfuerzo que otros y con mucha dedicación ya que intentamos que fuera un trabajo autónomo y el profesor solo intervenía en casos extremos, queríamos que fuera el propio alumno el que mejorara su competencia digital con un trabajo duro. Remarcar que algunos que conocían ya la programación desarrollaron el trabajo con más rapidez.

Una vez elaborados los juegos se hizo una presentación pública. Los resultados fueron espectaculares, la presentación digital fue muy atractiva y los alumnos habían aprendido y se lo pasaron bien. Pretendíamos que estos juegos que habían elaborado los pudieran utilizar en las aulas que más tarde realizarían sus prácticas del Grado en las distintas escuelas que los acogen.

Las universidades de todo el mundo deberían estar a la vanguardia a fin de ayudar a la sociedad a encontrar las soluciones técnicas para lograr estos objetivos (Sachs 2015)

En la presentación pública, los trabajos fueron evaluados por cinco personas y cada uno tenía un rúbrica de evaluación con los cuatro dominios, según la jerarquía de Miller (1990). Los resultados fueron muy positivos y pensamos que nuestros alumnos si adquirieron la competencia digital docente CDD en un nivel muy aceptable para desarrollar diferentes materias con esta herramienta.

Una vez analizados los resultados de los cinco evaluadores pudimos decir que:

- Todos superaron la nota de 6 (sobre 10) , 100%
- El 74% tuvo una nota igual o superior a 8
- De estos, el 41% tuvo una nota superior o igual a 9

Tabla nº2 Elaboración propia

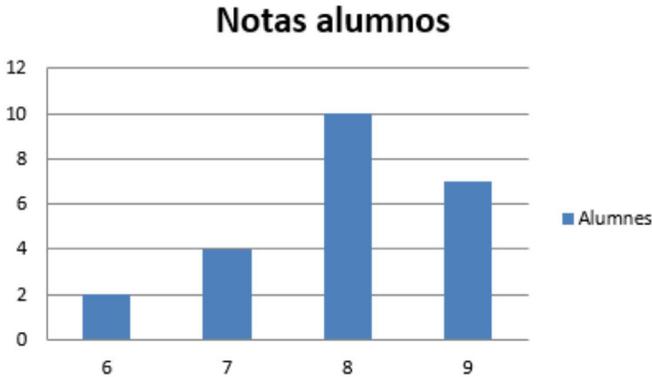
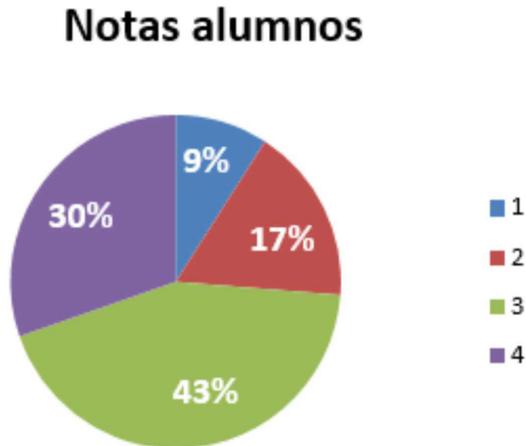


Tabla nº3 Elaboración propia



1. 2 alumnos con nota superior a 6 ,que representen el 9%
2. 4 alumnos con nota superior a 7 , que representen el 17%
3. 10 alumnos con nota superior a 8 , que representen el 43%
4. 9 alumnos con nota superior a 9 , que representen el 30%

Otro de los recursos que llevo a cabo es acercar las matemáticas a la vida real de forma atractiva y curiosa, una de las propuestas que les presento es:

- Durante las vacaciones de Navidad, tuve que comprar una computadora para mi hija y el vendedor me planteo una cuestión. “Ya que somos amigos, te puedo hacer un 10% de descuento pero debo cobrar-

te el impuesto del IVA que es de un 21%. ¿Qué prefieres, que primero te cargue el impuesto (21%) y después te haga el descuento, (10%) o primero te hago el descuento y después te cargo el impuesto?"

¿Qué opción escogerías vosotros?

¿Por qué?

No acepto la respuesta según intuición, solo admito la respuesta con evidencias de que se ha comprobado. La sorpresa es mayúscula.

También quiero que realicen una matemática reflexiva, no mecánica, entonces les planteo:

- ¿Qué oferta es más ventajosa? (Finanzas)

En muchas de nuestras tiendas o supermercados podemos observar las distintas ofertas y descuentos que nos hacen pero tenemos que vigilar nuestras finanzas y procurar que no nos den "gato por liebre".

En un supermercado ofrecían esta oferta, "Llévese tres y pague dos" y en otro, la misma semana hacían esta oferta, "Si compra dos iguales, el segundo a mitad de precio"

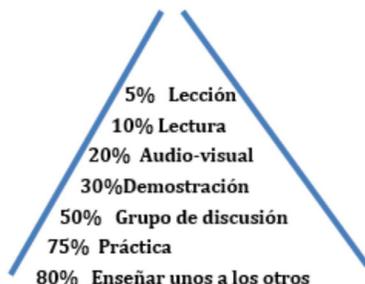
¿Qué oferta es más interesante para mi economía? Demostrarlo. Justificarlo Otra de las preguntas que les desconcierta:

- ¿Si Felipe II tuvo 8 hijos, cuántos hijos tuvo Felipe IV?

Interesante relacionar las matemáticas con la historia, y les hago investigar el origen de la palabra "Cálculo" o de la palabra "Geometría" o de la palabra "Matemáticas", ¿quiénes eran los Pitagóricos? Tiene que investigar vidas de grandes matemáticos y transformarlos en pequeñas historias para contar a sus futuros alumnos en forma de cuento. La presentación debe ser multimedia.

Cualquier trabajo que deben hacer siempre va acompañado de una presentación donde todos aprendemos de todos. Nos basamos en la pirámide de aprendizaje de Cody Blair que nos dice que cuando más aprenden los alumnos es cuando ellos tienen que explicar un tema a sus compañeros, por lo tanto intento dar el máximo protagonismo a los alumnos.

Tabla nº 4. Pirámide de retención de Cody Blair



Siguiendo con la guía CÓMO EMPEZAR CON LOS ODS EN LAS UNIVERSIDADES (2017) El objetivo ODS número 4 en su Aprendizaje y Enseñanza nos dice:

Crear implementadores (actuales y futuros) de los ODS. Las universidades forman personas con habilidades y capacidades profesionales y personales. Tienen acceso a un importante número de jóvenes apasionados, creativos, con curiosidad y el deseo de un mundo mejor. También influyen cada vez más en el desarrollo global a través de estudiantes y ex alumnos internacionales, campos internacionales y actividades de desarrollo del talento. Alcanzar los ODS requerirá de la contribución de todos. Por lo tanto, las universidades deben asegurarse de que están formando a los líderes actuales y futuros, a los responsables de la toma de decisiones, a los docentes, a los innovadores, los empresarios y los ciudadanos con los conocimientos, las habilidades y la motivación que los ayudarán a contribuir al logro de los ODS. SDSN Australia/Pacific (2017).

Totalmente de acuerdo que el profesor actual tiene que ejercer un liderazgo para mejorar el logro de sus alumnos. Entendemos el liderazgo como:

- El liderazgo es el conjunto de capacidades que una persona tiene para influir en un grupo de personas determinado, haciendo que este equipo trabaje con entusiasmo en el logro de metas y objetivos.
- También se entiende como la capacidad de tomar la iniciativa, gestionar, convocar, promover, incentivar, motivar y evaluar a un grupo o equipo.

Hugo Landolfi (filósofo), nos dice:

El liderazgo es el ejercicio manifestativo de las actualizaciones y perfeccionamientos de un ser humano, denominado líder, quien por su acción se coloca al servicio del logro, a través de una misión, de uno o varios objetivos propuestos por una visión. Dicha visión debe alinearse y subordinarse necesariamente al Bien Último del hombre. (Landolfi. 2010).

En los últimos años observamos que el liderazgo educativo ha experimentado un gran crecimiento. Este crecimiento es debido a que cada vez queda más clara la relación entre un buen liderazgo y los resultados escolares, especialmente en entornos más desfavorecidos (Day et al., Informe NCLSCS, 2010; Hallinger & Huber, 2012; Harris et al. 2003; Marzano et al., 2005; Mulford, 2013; Robinson, 2007; Robinson et al., 2008 y 2009). Todo este estudio nos permite afirmar que verdaderamente los líderes importan (Bolívar, 2013; Darling-Hammond et al., 2007; Day & Sammons, 2013; Hallinger, 2007; Day et al., Informe NCLSCS, 2010). Actualmente el liderazgo se ha convertido en una prioridad en la política educativa.

Actualmente numerosas investigaciones hablan de un liderazgo para el aprendizaje, que incorpora los aspectos más positivos del liderazgo instructivo, transformador y distribuido, y se centra en el aprendizaje (Day & Sammons, 2013; Hallinger, 2009 y 2011; Leithwood, Mascall & Strauss, 2009). Este liderazgo aplicado en la didáctica de las matemáticas ha dado un buen resultado.

Presentamos los distintos recursos para el aprendizaje de las matemáticas como retos que hay que superar. Cuando un grupo de alumnos superan el reto se les nota la satisfacción por el trabajo bien hecho y es en este punto

donde encontramos la motivación en los alumnos, prueba superada, produce una emoción positiva junto con un proceso novedoso. El trabajo de un buen docente es acompañar al alumno al éxito, el esto les produce satisfacción personal y ganas de aprender más, y si es en equipo, mejor.

3. CONCLUSIONES

Cada semestre los alumnos han de valorar el trabajo realizado por los profesores y la manera que desarrollamos el aprendizaje de las matemáticas está dando muy buen resultado (tabla nº 5).

También el sistema de calidad docente de la Universidad nos obliga a pasar una evaluación docente cada cinco años, contrastando tres fuentes de información, auto informe del profesor, donde debemos poner nuestros puntos fuertes y los aspectos a mejorar, informe del responsable de la titulación, en nuestro caso el Decano de la Facultad, y se recogen las distintas evaluaciones que realizan los alumnos cada semestre. Durante las dos evaluaciones que he tenido que pasar, en las dos el resultado ha sido Muy Favorable, que es la máxima nota que se puede obtener. La frase que les comento durante todo el curso es que “Las matemáticas nos facilitan la vida” y es lo que intento demostrarles a lo largo de los dos cursos que les doy matemáticas.

El resultado tan positivo me motiva a seguir investigando para la mejora de la calidad docente, todo un reto.

Tabla nº 5 Satisfacción de los alumnos



REFERENCIAS.

- Bolívar, A. (2013). Liderazgo educativo. *Aula*, 221. Mayo 2013, 12-17. UNED, Madrid.
- Bueno, D.(2017). *Neurociència per educadors*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Comisión Europea (2012). Rethinking Education. Disponible en: <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:-52012DC0669>
- Comisión Europea (2013). Survey of Schools: ICT in Education. Versión comentada en: “Encuesta Europea a centros escolares: las TIC en educación”, blog INTEF: <http://blog.educalab.es/intef/2013/04/25/encuesta%EF%82%B7>
- Darling-Hammond, L., Lapointe, M., Meyerson, D., Orr, M.T, and Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute <http://seli.stanford.edu>
- Day,C., Sammons, P, Hopkins, Harris, A., Leithwood, K., G, Brown, (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children’s services, corp creator.
- Day, C. and Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Trust, University of Nottingham, University of Oxford.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, L. and Nacke, L. E. (2011). Gamification: Toward a definition. [Conference Paper]. Disponible en: <http://gamificationresearch.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Hallinger, P. (2007). *Research on the practice of instructional and transformational leadership. Retrospect and Prospect*. Keynote paper presented at the Annual Meeting of the Australian Center for Educational Research (ACER). Melbourne, Australia.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning*. The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125-142.
- Hallinger, P. and Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement* 23(4) 359-367.
- Koehler, M. J., and Mishra, P. (2008). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. New York: Routledge.
- Landolfi, H.(2010). *La esencia del liderazgo. Claves para el ejercicio genuino y auténtico del liderazgo*. Buenos Aires: Dunken
- Leithwood, K. Mascall, B. and Strauss, T (2009). New perspectives of an old idea. In Leithwood, K. Mascall, B. & Strauss, T (eds.) *Distributed leadership according to the evidence* (1-14). Routledge, London.

- Leithwood, K., Louis, K.S., Wahlstrom, K.L. and Anderson, S.E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Univ. of Minnesota, University of Toronto and the Wallace Foundation.
- Marzano, R.J., Waters, T. and Mcnulty, B.A. (2005). *School Leadership that works. From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, VA.
- Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med* 1990;65(9 Suppl):S63-7
- Mulford, B. (2013). Successful school leadership for improved student outcomes: Capacity Building and synergy. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1), 7-32.
- Robinson, V.M. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why?* Australian Council of Leaders, Melbourne.
- Robinson, V. Lloyd, C. and Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. **Educational Administration Quarterly**, 44, 635-674.
- Robinson, V. Hohepa, M. and Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what Works and why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*. Ministry of Education, N. Zelanda. [online] Available from: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/serie/2515/60169/60170>
- Sachs, JD (2015), 'Achieving the sustainable development goals', *Journal of International Business Ethics*, vol. 8, no. 2, pp. 53–62 (p.61).]
- Scientific Advisory Board of the United Nations (UN) Secretary-General (2016). 'Science for sustainable development' Policy Brief by the Scientific Advisory Board of the UN Secretary-General, UNESCO, unesdoc.unesco.org/images/0024/002461/246105e.pdf
- SDSN General Assembly (2017). The role of Higher Education to foster sustainable development: Practices, tools and solutions, Position paper, www.sdsn-mediterranean.unisi.it/wp-content/uploads/sites/30/2017/08/Testo-positional-CON-FIG-1.pdf.
- SDSN Australia/Pacific (2017): Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2014), Sustainable development begins with education, UNESCO, Paris, [unesdoc.unesco.org /images / 0023/002305/230508e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508e.pdf)
- UNESCO (2016) , 'Education for people and planet: Creating sustainable futures for all', New Global Education Monitoring Report Series, UNESCO, Paris, [en.unesco.org/gem-report/report/ 2016 / education-people-and-planet-creating-sustainable-futures-all](https://en.unesco.org/gem-report/report/2016/education-people-and-planet-creating-sustainable-futures-all)
- UNESCO (2017), Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives, UNESCO, Paris, [unesdoc.unesco.org/ima-ges/0024/002474/247444e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf).
- Vidal, S. (2009). *Estrategias para la enseñanza de las matemáticas en secundaria*. Barcelona: Laertes.

- Vidal, S. (2009). *Experiències Docents. Matemàtica i la seva didàctica*. En J. Corcó, *Experiències Educatives a la Universitat Internacional de Catalunya en el Procés d'Integració a l'EEES* (págs. 135-150). Barcelona: Prohom Edicions.
- Vidal, S. (2010). Dibudoku. En S. De la Torre, & M. A. Pujol, *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia* (págs. 201-210). Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Vidal, S. (2010). Didàctica de les matemàtiques a secundària. En A. Mora, *La situació de les matemàtiques a la secundària catalana. Anàlisi de l'estat de l'ensenyament i l'aprenentatge* (págs. 43-58). Barcelona: Furtwagen Editores.
- Vidal, S. (2010). Talens dag, att skapa lust för matematiklärande. (G. universitet, Ed.) *Nämna ren, Tidskrift för matematikundervisning*, 173(1), 43-46.
- Vidal, S. (2011). La situació de la didàctica de les matemàtiques a la secundària catalana. Anàlisi de l'estat de l'ensenyament i l'aprenentatge. *Temps d'Educació*(41), 185-199.
- Vidal, S. (2011) Good Morning, numbers day. (T.A.Inc,Ed) *Australian Primary Mathematics classroom*, 16(3), 25-28.
- Vidal, S.(2013) *El día del Número, motivación de la matemática*. Saarbrücken: Publicia.
- Vidal,S.& Balaguer, C. (2014). Conexiones entre las dificultades de aprendizaje de la lectura y las matemáticas. En A. Mendieta, *Visiones docentes en las aulas de hoy* (págs. 19 -39). Madrid: Editorial ACCI.
- Voets, N. y Matthews, P. (2005) Clinical Applications of Functional Magnetic Resonance Imaging. *Imagen Decisions*, 1.
- Waldegg, G. (2003) Reseña del Libro *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. Educación Matemática 15, Méjico.
- Waldegg, G. (2002) El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4. Obtenido de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-waldegg.html>
- Waldegg, G. (2003) *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*.

DEL TIEMPO DIDÁCTICO AL TIEMPO EDUCATIVO

Un sugestivo paseo por la temporalidad

Silvia Sánchez-Serrano, Universidad Complutense de Madrid, España

Palabras clave: psicología social; infancia; organización y planificación de la educación.

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo se presenta como una reflexión, un recorrido breve, y en síntesis sobre lo que han pensado los filósofos del tiempo. No están todos, solo aquellos que pueden aportarnos más luz sobre el tiempo como valor y el valor del tiempo en la educación. Esta aportación, tal vez coincidente, tal vez discordante, es en torno a qué idea, qué concepción del tiempo, se esconde tras la realidad de la educación y la enseñanza. ¿Coincide, o no, con la de los filósofos del tiempo? ¿Es distinto el tiempo de la educación y de la enseñanza? Y finalmente, una propuesta con la que se propone un cambio de modelo y paradigma. El tiempo didáctico, el tiempo de la enseñanza, es Kronos (κρόνος) tiempo cronológico, organizado y programado. El tiempo de la educación es Aión, (Αἰών) y Kairós (καιρός) tiempo vital; humano y formativo. En la concepción de H. Bergson sería un tiempo de creación.

EL TIEMPO DE LOS FILÓSOFOS. LOS FILÓSOFOS DEL TIEMPO

En el diccionario filosófico del profesor Ferrater Mora (Ferrater, 1964) se afirma que los filósofos griegos tenían fundamentalmente dos términos para referirse al tiempo: Kronos, (κρόνος) y Aión, (Αἰών). Comúnmente (Αἰών) significaba tiempo de vida, duración de la vida y de ahí vida o destino (de una estructura individual) pero también como derivado de- ayu- (iuvenis, joven) fuerza de vida o fuente de vitalidad.

Kronos, (κρόνος) por su parte, significaba duración. Duración del tiempo, el tiempo en todo su conjunto. Platón en el Timeo (37D) afirmaba que “el tiempo es la imagen móvil de la eternidad” y Aristóteles observaba algo que se va a repetir con posterioridad; la unión del tiempo al espacio y al movimiento: “El tiempo es el número, la medida del movimiento según el antes y el después (o anterior y lo posterior)” (Phisica, IV, 220a en Mora, 1964).

Las teorías anteriores acerca del tiempo, especialmente las formuladas a partir de Aristóteles, pueden dividirse, como las modernas, en dos grandes grupos: los absolutistas y los relacionistas. Para los primeros el tiempo es algo absoluto. Una realidad completa en sí misma. Para los relacionistas, el tiempo es una relación, y solo existe en relación a las cosas, al mundo, al ser humano y a su conciencia. Bien es cierto que, antiguos y modernos unen en ocasiones las dos concepciones: “Si no es movimiento, será lo otro” decía Aristóteles.

En la Edad Media, la concepción cristiana del tiempo está ligada a la madura formulación teológica y filosófica de Agustín de Hipona (354-430) y a su ser problemático: no hay presente (ya no es), no hay ya pasado, no hay aún futuro, por lo tanto, no hay tiempo. Pero la aporía, la aparente contradicción, desaparece cuando en lugar de hacer del tiempo algo externo, algo unido al movimiento, lo radicamos en el alma. El alma (el espíritu, la conciencia) es la verdadera medida del tiempo. El pasado es lo que se recuerda, el futuro lo que se espera, el presente aquello a lo que se está atento. Pasado, presente y futuro aparecen como memoria, espera y atención. La concepción agustiniana del tiempo tiene -al margen de una dimensión teológica que desarrollarán otros medievalistas como Tomás de Aquino (1225-1274)- una dimensión psicológica.

En la época moderna (entre 1650 y 1750) las ideas fundamentales acerca del tiempo siguieron a las ideas acerca del espacio. El espacio, podría concebirse al menos de tres modos: como absoluto (independiente de las cosas), como propiedad de las cosas y como una relación o un orden entre las cosas. Así también el tiempo; como realidad absoluta, como propiedad y como relación. El que recibió menos atención por parte de los filósofos fue el segundo. Nos quedan pues, dos concepciones, como absoluto (I. Newton 1643-1727) y como relación con las cosas (G. Leibniz 1646-1716). El espacio es un orden de coexistencias y el tiempo un orden de sucesiones.

La idea y la noción de tiempo ocupa un lugar central -y también complejo- en la concepción de Kant (1724-1804), este niega que el tiempo sea un concepto empírico, derivado de la experiencia. Más bien es una representación necesaria que subyace en todas nuestras intuiciones. Es una forma de intuición “a priori”. No es real, no es una cosa en sí, pero tampoco es meramente subjetivo, convencional o arbitrario y si así fuera, no podría ser estudiado u objetivado de manera alguna.

La noción de tiempo en Kant no es “subjetiva”, en el sentido de ser solo experiencia vivida de un sujeto humano, pero sí que está muy unido a la razón y a la percepción. Nos interesa resaltar aquí que: las operaciones fundamentales del sujeto cognoscente requieren siempre tiempo y que la temporalidad en Kant es fundamento de la objetividad. Podríamos afirmar que a más tiempo más verdad.

En las últimas décadas del siglo XIX hay una serie de filósofos para quienes el tiempo, la temporalidad y lo temporal se haya en el centro de su pensamiento. Señalaremos tres: Dilthey, (1833-1911), H. Bergson, (1858-1941) y M. Heidegger (1889-1976). Dilthey, resultaría menos relevante para nuestro trabajo, pues su temporalismo es un temporalismo histórico. Nos interesa H. Bergson para quien el tiempo es el tiempo del ser humano y M. Heidegger, el llamado “filósofo del tiempo”, para quien el tiempo es el tiempo del sentido del ser.

En resumen, podríamos afirmar con Ferrater (Ferrater, 1964) que, en general son dos las concepciones del tiempo de los filósofos:

La absolutista. El tiempo es una realidad única al margen de cualquier otra. Es Kronos, (κρόνος) un Dios que lo devora todo. Insaciable y eterno. Unido al espacio (Cosmos) y al movimiento eterno que se reinventa así mismo.

La relacional. El tiempo no es un ser. No existe sino en la conciencia del Hombre. (Bergson, 1962) Su sentido es que, a través del tiempo, el hombre, encuentre su lugar y sentido en el mundo.

EL TIEMPO DE LA EDUCACIÓN. LA REFLEXIÓN

Este epígrafe indica que nuestra reflexión sobre el tiempo nos aparta de los absolutistas y nos adscribe a los relacionistas. Se tratará ahora del tiempo y su relación con la educación. Por otra parte, la educación está considerada aquí, y en un primer momento, en general. No se distingue entre educación, enseñanza, aprendizaje, orientación, formación...aunque, como veremos, no es lo mismo el contenido y sentido del tiempo en referencia a la escuela, al centro y a su organización que al profesorado, al alumnado, al aprendizaje, a las asignaturas, o a las tareas.

Al margen de esta enumeración inicial podríamos señalar algunas de las dimensiones de la consideración del tiempo en la educación:

- a. Hablamos del tiempo de educación y distinguimos etapas (infancia, adolescencia, juventud) el tiempo y la psicología evolutiva tienen aquí su protagonismo.
- b. Organizamos el tiempo escolar en etapas, ciclos y niveles y dejamos su orden a la organización escolar.
- c. Dividimos el tiempo escolar en horarios de clase, de recreo, de actividad escolar y dejamos estas tareas a la legislación y organización escolar.
- d. Hablamos de horarios y calendarios del profesorado, del alumnado, de las asignaturas dejando el protagonismo de nuevo a la didáctica y la organización escolar.
- e. Dividimos los tiempos entre las clases impartidas, el estudio, el trabajo, la evaluación y dejamos sus directrices aquí, a la psicología de la educación.

El profesor Gimeno Sacristán agrupa estos tiempos en cuatro dimensiones con las que configura el Tiempo Educativo (Gimeno, 2008):

La dimensión **bio-psíquica**. El desarrollo biológico, las edades...las etapas evolutivas.

La dimensión **social**. En la que se organizan y regulan las actividades realizadas por los individuos que forman parte de una determinada sociedad; el trabajo, las instituciones, la escuela...

La dimensión **físico-matemática**. En educación, sería la edad del sujeto, el tiempo de desarrollo, el tiempo de escolaridad, sus etapas, el calendario, los horarios.

La dimensión de **experiencia vivida**. El tiempo humano, la perspectiva vital del tiempo.

Si observamos en una y otra clasificación, el tiempo educativo -en general- podría reducirse a solo dos perspectivas: la organizativa-didáctica y la educativa-formativa. La primera está pensada desde las dimensiones sociales y culturales de la persona y la segunda desde su realización y maduración. El tiempo de las etapas, calendarios, horarios, asignaturas...es social y

cultural. El tiempo educativo y formativo es el tiempo de la consciencia, de la inteligencia, el tiempo de la reflexión y la conciencia; el tiempo de los de los procesos de maduración. Es, en definitiva, un tiempo para la conquista de la personalidad.

Partiendo de estas dos concepciones del tiempo descritas las preguntas ahora son: ¿En que paradigmas o coordenadas del tiempo se sitúa la enseñanza-aprendizaje? ¿En cuales la educación-formación? El guión argumentativo será que Cronos está manifiestamente en la enseñanza-aprendizaje y Kairos debería estar más presente en la educación-formación. La principal diferencia entre Cronos y Kairos es que el primero es de naturaleza cuantitativa, mientras que el segundo lo es de cualitativa. Uno tiene que ver con la intensidad del tiempo vivido y otro con la cantidad de tiempo transcurrido.

Los debates en torno a la educación, las políticas y reformas educativas, la formación del profesorado son en el fondo interrogantes sobre cómo dar contenido y sentido al tiempo escolar. Normalmente estos debates se sitúan en las perspectivas biológica, social, organizativa y didáctica pero no en la educativa y la formativa y es precisamente el profesor Gimeno Sacristán quien alerta de esta clave: “lo estrictamente importante del tiempo educativo, no es su duración o su estructuración sino lo que se hace en él, es decir, lo que importa es su calidad” (Gimeno, 2008, p.50).

También para este tiempo educativo los griegos tenían un término (*schole*), tiempo de *no acción*. El *otium*, para los romanos. Ocio frente a *nec-otium* (negocio). Para nosotros, *scholé* es la raíz etimológica de escuela, que significa: ocio, tiempo libre, vacación. Como veremos, la escuela está perdiendo este sentido original. Ya no es “no acción”, sino acción, ya no es ocio sino trabajo. El tiempo ha perdido su orientación formativa y holística y ha entrado en el entramado de la modernidad, algo parecido a lo que ocurrió en las fábricas con la llegada de la revolución industrial. El reloj impone su tiempo en la escuela, donde Cronos, devora a Kairos.

Parece por tanto evidente que *hoy* la enseñanza-aprendizaje se sitúa en el tiempo-espacio. El tiempo cósmico, lineal y homogéneo. Un tiempo cronológico y mecánico que se representa por el movimiento y unido a las agujas de un reloj. Un tiempo histórico; con su pasado, su presente, su futuro. Por el contrario, el tiempo de la educación-formación es un tiempo humano, interior (ver desde dentro, *intus-*), un tiempo, en Bergson, de la intuición.

DEL TIEMPO DIDÁCTICO AL TIEMPO EDUCATIVO.

UN NUEVO PARADIGMA

El tiempo de la educación no es -ni debiera ser- como el de la enseñanza-aprendizaje, lineal, cronológico y mecánico...ese es el tiempo de los horarios, las clases, asignaturas...similar al tiempo laboral, y, por ende, al tiempo social. El tiempo educativo es el tiempo vital. Es en expresión también de Bergson, “durée” (duración). Pero cuando Bergson dice *durée* niega muchas cosas y afirma otras. Cuando decimos, *durée*, decimos tiempo frente a espacio, conciencia frente a materia, decimos intuición frente a razón...y también; heterogeneidad frente a homogeneidad, cualidad frente a cantidad. Y

este juego de antinomias lo enunciamos no solo para el tiempo educativo, sino también para el tiempo escolar.

Podríamos decir que el tiempo de la educación no es el tiempo de la materia, sino el de la conciencia. Para comprenderlo hay que cambiar la perspectiva; se necesita de un cambio, una conversión. En la educación hay una relación de identidad entre conciencia y duración. Bergson define la *durée* como: “la forma que toma la sucesión de nuestros estados de conciencia cuando nuestro yo se deja vivir” (Bergson, 1999, p.38). Puede decirse entonces que la conciencia, es el núcleo del sujeto, y si existe un tiempo sería en ella donde habita. En la conciencia domina por excelencia la duración, por lo tanto, se niega aquí el concepto de espacio, ya que este se encuentra solo fuera de nosotros.

El tiempo en la educación debería entonces ser un tiempo para saber y no solo para conocer. Por tanto, no debiera estar unido a la inteligencia, ni al análisis, sino a la reflexión y a la intuición. La inteligencia busca el conocimiento de la realidad, la analiza, la secciona e incluso la domina, sería entonces “método” y la intuición resultaría ser “fin”.

Ahora y con el objetivo de delimitar el concepto “tiempo” en la educación intentaremos identificarlo por alguna de sus características:

El tiempo de la educación y la formación es el tiempo real, es el tiempo vivido, no el lineal, medido, no el que me señalan las agujas del reloj. No es un tiempo secuenciado, ni puede secuenciarse. No es “ahora”, ni “faltan diez minutos”. El tiempo “es”, y su fisonomía no admite control ni tampoco medida. Es un “ahora” transitivo que siempre está.

El tiempo de la educación no es exterior sino interior; no se mueve en las coordenadas de “tengo o no tengo tiempo”, “me falta o me sobra tiempo” El tiempo no se tiene, si no que se es. Es en nosotros mismos y es también para nosotros. No se puede hablar de perderlo, pues, si lo perdemos, nos perdemos nosotros también. La expresión “perder el tiempo” en el contexto espacio-temporal es, en ocasiones, ganarlo.

El tiempo educativo y formativo está unido a lo subjetivo y no a lo objetivo. “Nuestra vida interior se nos había aparecido como cualidad pura, duración, libertad...nuestra vida interior es una creación continua, en todas las partes donde algo vive, hay en alguna parte un registro abierto donde el tiempo se inscribe” (Barlow, 1968, p. 78).

El tiempo de la educación nunca es algo pasivo, sino activo. Movimiento y heterogeneidad pura. En la educación -como en la propia vida- no se puede hablar de “tiempo muerto”, ni de “matar el tiempo”, el tiempo, la *durée*, nunca se aburre, siempre está viva y activa. Decir a un alumno/a que es un perezoso/a (que está pasivo/a) tal vez sea un elogio. En alguna ocasión hemos pensado que el principio de actividad en educación es una tautología, pues activo se está siempre.

El tiempo en la educación no es cuantitativo sino cualitativo. Lo cuantitativo se puede repetir, contar y numerar. El tiempo cualitativo, no; este es único e irrepitible. No es cuestión de cantidad sino de calidad de tiempo.

El tiempo concebido como duración es indivisible, es un flujo continuo. “La duración es el progreso continuo del pasado que corroe el porvenir y

que se dilata al avanzar” (Bergson, 1973, p.4) hay momentos que no pasan jamás, y hay períodos de tiempo que enseguida desaparecen. Es un “torrente” en expresión de W. James o una fuerza, un *élan* que dirá Bergson. El tiempo está unido a la evolución, al crecimiento y a un cierto progreso.

El tiempo, no es homogéneo sino heterogéneo y permanece en constante cambio. Bergson no deja de repetir en su primera obra fundamental de 1927, *El ensayo sobre los datos inmediatos, de la conciencia*, que la duración pura es lo que cambia por naturaleza, es la heterogeneidad pura. *Durée*, duración significa, invención, creación de formas, elaboración de lo absolutamente nuevo. Al contrario de Heidegger para quien el tiempo es creador y por tanto creatividad. Es el reino y ámbito de la diferencia, de la pura cualidad, del policentrismo, de la ausencia de referencias que puedan ser ordenadas en conjuntos homogéneos. Es el puro reino de la dispersión, de la originalidad (Bergson, 1973).

Evidentemente, esta creación no se dará sólo en el ámbito de la conciencia, sino también en el ámbito de la vida y del universo. Así, Bergson considera que el ser vivo dura “justamente porque elabora sin cesar lo nuevo y porque no hay elaboración sin búsqueda, ni búsqueda sin tanteamiento” (Bergson, 1973, p.72) o bien: la duración es “evolución creadora” y en cuanto tal, creadora de lo nuevo y de su propia posibilidad. El concepto de tiempo está estrechamente vinculado por tanto al de creatividad y no pueden separarse: la duración es la creación misma. En efecto: “duración significa invención, creación de formas, elaboración continua de lo absolutamente nuevo” (Bergson, 1973, p. 73).

CONCLUSIONES. EL TIEMPO, LA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN: ALGUNOS ERRORES

Nos hemos propuesto demostrar que el tiempo en la educación, siguiendo fundamentalmente a H. Bergson, responde al tríptico: yo-conciencia-intuición. Es un acto, el movimiento de una flecha inmóvil que dura, y se desplaza. Ahora, nuestra propuesta para un cambio de paradigma educativo, parte de esa visión bergsoniana del tiempo.

El tiempo en Bergson no es el tiempo lineal, ni cuantificable, no es el tiempo del reloj y tampoco se puede secuenciar. Para el filósofo el tiempo es “durée” (duración), es intuición y no razón, cualidad y no cantidad.

Partiendo de esta premisa de Bergson podríamos decir que los niños/as habitan en estas coordenadas del tiempo bergsoniano y que los adultos cometemos en nuestra intervención como educadores algunos errores:

Primer error. Insistimos en sacarles de “su tiempo”

La conciencia del yo solo puede nacer, crecer y madurar viviendo de modo real el tiempo real. Kairos, no Cronos:

Los/as niños/as, *a nativitate*, están en estas coordenadas. Están en la *durée*, en el tiempo real. Los/as niños/as nunca tienen prisa. Se detienen, observan, se confunden -y se funden- con su entorno y es así como van

formando -y creando- la conciencia de su propio yo. En ocasiones los adultos nos afanamos en sacarles de su tiempo, del tiempo real y llevarlos al tiempo lineal, mecánico, social.

Los/as niños/as están más en la intuición, que en la razón. Al no tener desarrollada la inteligencia en el sentido bergsonian -capacidad de relación, análisis, síntesis llegan a la realidad de un modo más inmediato que los adultos. Los/as niños/as se identifican con las cosas; sin apenas lógica las viven, por lo que no resulta positivo privarles de estos momentos, de estos tiempos. El tiempo de la intuición debe primar al de razón.

Segundo error. Limitamos los momentos de intuición

En virtud de otros menos significativos para el alumnado, limitamos sus momentos para la intuición.

La capacidad de análisis y el pensamiento crítico deben venir al alumno/a a través de esa intuición de la que nos habla Bergson. Los análisis, las estructuras y los esquemas vendrán después; sin olvidar que la intuición bergsoniana es la consecuencia y el objetivo de estos. El profesorado podrá enseñar y mostrar la realidad, apoyarle en ese camino de aprendizaje, pero en su conquista, el alumnado debe ser protagonista.

Tercer error. La estandarización: los procesos decisivos de aprendizaje se realizan de manera individual y sin tiempo fijo

J. L. Borges, lo dijo más literariamente: “El tiempo es la sustancia de la que estoy hecho”.

El tiempo de los/as niños/as es único y personal, al igual que la *durée* de Bergson, que está unida a lo subjetivo. La experiencia de la realidad es también subjetiva, por lo que podríamos decir que, no hay dos tiempos iguales.

Solemos decir: “Cada cosa a su tiempo” y esta es una expresión que hace referencia al espacio y no al tiempo, tal vez resultaría más acertado decir: “Un tiempo para cada cosa” y es que, cada sujeto, cada conciencia, necesita su tiempo.

Sabemos poco de los procesos de maduración interior, por lo que estandarizarlos y unificarlos significa “espacializar” los tiempos, algo que no resulta nada favorable para un aprendizaje integral.

Cuarto error. Pensar que la quietud y la pasividad no son movimiento

Los niños no paran. Al igual que el propio tiempo están siempre en movimiento, pero este movimiento no debe confundirse con la prisa, esa inquietud por hacer las cosas está en las coordenadas espaciales. No se trata por tanto de hacer una gran cantidad de cosas, si no nuevamente dar importancia a la calidad y la repercusión de estas actividades pueden tener sobre el aprendiz.

La quietud y la pasividad también son movimiento, movimiento no activo. Extrañarse, es empezar a entender; asombrarse, comenzar a aprender, y

esa “gracia” del asombro necesita tiempo, un tiempo cualitativo y no cuantitativo, un tiempo pleno y no lleno, porque pleno hace alusión a la calidad, mientras lleno lo hace a la cantidad. No sería necesario por tanto realizar “muchas” actividades, sino actividad (movimiento) y que esta sea plena. Desde la concepción del tiempo de los adultos pretendemos “ocuparlos” llenarlos de actividades y tareas, pues se confía en que cuantas más cosas sepan, más son.

La identificación de estos “errores”, consideramos que pueda ser el primer paso en ese cambio de paradigma que anunciábamos necesario, ser conscientes de que el/la niño/a tiene su propio tiempo; un tiempo quizá más real que el tiempo adulto y poco coincidente con este, en forma, y por supuesto, en tiempo...ellos, niños y niñas, habitan en un tiempo más intuitivo que racional, más interior que exterior. La infancia es heterogénea, nunca homogénea.

REFERENCIAS

- Barlow, M. (1968). *El pensamiento de Bergson*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bergson, H. (1962). *Las dos fuentes de la moral y la religión*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bergson, H. (1973). *La evolución creadora*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bergson, H. (1999). *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*. Salamanca: Sígueme.
- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en la educación*. Madrid: Morata.

VI. Evaluación de programas educativos

PROPUESTA DE UN MODELO PARA EVALUAR PROGRAMAS EDUCATIVOS QUE IMPLEMENTAN LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE A DISTANCIA

*Aurelio Enrique López Barrón, María del Consuelo Cortés Velázquez,
Claudia Patricia Figueroa Ypiña, Oscar Solís Rodríguez
Universidad de Guadalajara, México*

Palabras clave: educación a distancia; modelos de evaluación; indicadores de evaluación; revisión sistemática

ANTECEDENTES

La evaluación se considera un proceso científico y controlado que se aplica en el contexto educativo desde inicios del siglo XX (Pons, 1991). Sin embargo, Rueda (2012) destacó que en las últimas dos décadas la evaluación educativa ha adquirido gran importancia social. Este autor, además, agregó que la evaluación se ha constituido como parte integral de las políticas que orientan las acciones del sector educativo.

Por su parte, Acuña (2012) mencionó que, en el nivel educativo superior, las universidades tienen la necesidad de mejorar continuamente en todos los niveles del proceso educativo, poniendo especial atención en la calidad de sus programas. Para ello, este autor señaló que continuamente se debe evaluar el desarrollo de todas las etapas del proceso educativo.

De acuerdo con Valenzuela (2012), la evaluación de programas es aquella en la que se determina el grado en que un programa educativo está cumpliendo con los propósitos para el cual fue creado. Según Weiss (2012), la evaluación de programas educativos (en adelante PE), para quienes la practican, aumenta la racionalidad de las decisiones al contar con información pertinente que apoya en aspectos relacionados, como partidas presupuestarias y planeación de programas. En este sentido, el mismo autor mencionó que existe una diversidad de modelos de evaluación de PE que difieren de lo teórico y metodológico.

Por otra parte, la evaluación de los PE específicamente en la modalidad a distancia se integra también al contexto de la investigación evaluativa. Con respecto a ello, Silvio (2006) mencionó que la tendencia hacia la evaluación de la calidad de los programas a distancia es un hecho que promete un mejor futuro para esta modalidad.

La educación a distancia en México

En México se ha empezado a generalizar la educación a distancia que es ofertada por universidades públicas y privadas, ya que se percibe como una

de las mejores opciones para ampliar la cobertura educativa en el nivel superior. De acuerdo con Tapia (2009), México es el país con mayor oferta específica en esta modalidad, siendo el nivel superior quien ofrece mayor número de programas. Por lo anterior, existe una preocupación creciente por parte de las instituciones educativas de evaluar la calidad de los PE ofertados en la modalidad a distancia (Quesada, 2006).

En la universidad objeto de estudio el tema de evaluación no es ajeno, ya que en el Plan de Desarrollo Institucional (en adelante PDI) visión 2030, se ha establecido que, para ser reconocida como una institución de calidad en la oferta de PE, se debe de trabajar en un sistema de evaluación y acreditación.

Por lo anterior, las autoridades de dicha universidad consideraron a la evaluación como un proceso importante para lograr la calidad en los PE que se ofertan. No obstante, es importante señalar que, al día de hoy, la universidad carece de un modelo para evaluar la calidad de los PE en la modalidad a distancia.

Justificación

La universidad objeto de estudio es una institución educativa pública que se fundó en el año de 1971, y se ubica en el occidente de México. Su comunidad académica se distingue por ser de las más importantes del país, por la formación de recursos humanos de alto nivel y por la producción de conocimientos científicos y tecnológicos (Universidad de Guadalajara, 2012a).

Además, acuden 209,466 estudiantes que cursan uno de los 442 PE que oferta la universidad en los siguientes niveles: (a) técnico, (b) nivel medio superior, (c) superior y (d) posgrado. Los programas que oferta son impartidos en modalidad presencial, semipresencial y a distancia. Es importante mencionar que, para lo que concierne a PE a distancia, existe un Sistema de Universidad Virtual (en adelante SUV), que es el órgano desconcentrado de la universidad, responsable de administrar y desarrollar programas académicos de nivel medio superior y superior, en modalidades no escolarizadas, apoyadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Universidad de Guadalajara, 2012b).

Actualmente, el SUV ofrece seis programas educativos a nivel licenciatura, dos programas educativos a nivel maestría y un programa educativo a nivel posgrado (Sistema de Universidad Virtual, 2012). Además, en otros centros universitarios pertenecientes a la universidad objeto de estudio, se ofertan cinco posgrados más en la modalidad a distancia.

En este sentido, los encargados de dirigir la universidad objeto de estudio se encuentran preocupados por tratar de ofrecer programas educativos de calidad a su comunidad académica. Como consecuencia, en el PDI visión 2030, los directivos pusieron particular interés en evaluar sus programas educativos, independientemente de la modalidad de aprendizaje que se oferte (Universidad de Guadalajara, 2011).

En este contexto, se considera que podría ser de gran utilidad para la institución contar con un modelo de evaluación de programas educativos impartidos en la modalidad de aprendizaje a distancia. Dicha consideración

obedece al hecho de que existen varios modelos en la evaluación de programas educativos en la modalidad de aprendizaje presencial; sin embargo, aún no existe ningún procedimiento y/o modelo a seguir que permita evaluar programas educativos en la modalidad a distancia.

Ahora bien, en la universidad se han sometido a evaluaciones varios de los programas educativos ofertados en la modalidad de aprendizaje a distancia. Dichas evaluaciones han sido realizadas por organismos externos certificadores y acreditadores, como son: la Comisión Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la Comisión para la Evaluación de la Educación Superior (COPAES). De acuerdo con los resultados obtenidos en esas evaluaciones, muchos de los elementos a tomar en cuenta, para mejorar la calidad en los programas educativos en la modalidad de enseñanza a distancia, se han podido solucionar. Sin embargo, aún existe una insuficiencia en dichas evaluaciones; en concreto, carecen de indicadores de evaluación que permitan tomarse en cuenta para obtener resultados más certeros hacia búsqueda de la calidad en los programas educativos ofertados en la modalidad de aprendizaje a distancia (M. Ortiz, comunicación personal, 19 de septiembre, 2012).

Por lo anterior, la universidad no cuenta con un modelo propio que permita evaluar sus programas educativos ofertados en la modalidad de aprendizaje a distancia; que permita ofrecer información oportuna para la toma de decisiones con respecto a la búsqueda de la calidad de los programas. Es por lo aquí expuesto que se desarrolló una propuesta de un modelo para evaluar la calidad de programas educativos que implementan la modalidad de aprendizaje a distancia. La propuesta integra una serie de indicadores de evaluación seleccionados a partir de una exhaustiva revisión y análisis de la literatura que aborda distintos modelos de evaluación de programas educativos.

La Revisión Sistemática (en adelante RS) es un método que reúne toda la evidencia empírica que cumple con una serie de criterios de elegibilidad previamente establecidos, con el fin de responder a una pregunta específica de investigación (Centro Cochrane Iberoamericano, 2011). En esta investigación, la RS se consideró el método más apropiado de implementar de acuerdo con lo que mencionaron Emparanza y Urretab (2005) por lo siguiente: (a) es una técnica científica eficiente, (b) aumenta la generalizabilidad de los resultados, (c) aumenta la consistencia de los resultados, (d) aumenta el poder y la precisión de la estimación y e) permite hacer una evaluación exacta de las informaciones publicadas. Finalmente, estos autores señalaron que hacer un RS permite aumentar lo que llaman “validez externa” o “generalizabilidad”, que es la capacidad de trasladar resultados entre ámbitos diferentes.

Ahora bien, la propuesta de un modelo para evaluar la calidad de programas educativos que implementan la modalidad de aprendizaje a distancia se justificó porque hay tres instancias en la universidad objeto de estudio en donde este modelo de evaluación podría ser de gran utilidad. La primera instancia la constituyen las autoridades universitarias, que han dado la indicación a su personal administrativo de evaluar todos los programas

educativos ofertados por la institución educativa, independientemente de la modalidad de aprendizaje en que se oferten, con la finalidad de poder tomar decisiones certeras para mejorar la calidad de dichos programas.

La segunda instancia, se refiere al PDI visión 2030 de la universidad, en donde se menciona la importancia de evaluar la calidad de los programas educativos para lograr un uso pleno de las nuevas posibilidades que ofrecen las TIC y las nuevas modalidades de aprendizaje que permiten a la institución llegar hasta lugares cuya ubicación relativamente remota los había marginado de los servicios (Universidad de Guadalajara, 2011).

La tercera instancia, se remite al Jefe del Departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información y la Comunicación de un centro universitario perteneciente a la universidad objeto de estudio, quién está interesado en que se cuente con un modelo para evaluar la calidad de los programas educativos en la modalidad a distancia. Este considera que sería una herramienta muy útil para la mejora de los programas educativos ya existentes.

Propósito del estudio

El propósito de este estudio fue proponer un modelo de evaluación a partir de los modelos localizados y analizados, para valorar la calidad de los programas educativos que implementan la modalidad de aprendizaje a distancia. A continuación, se mencionan los objetivos específicos planteados en este estudio:

1. Localizar modelos referentes a la evaluación de programas educativos en la modalidad de aprendizaje a distancia.
2. Valorar los modelos localizados referentes a la evaluación de programas educativos en la modalidad de aprendizaje a distancia.
3. Realizar un análisis y síntesis de los estudios seleccionados referente a los modelos para evaluar programas educativos en la modalidad de aprendizaje a distancia.
4. Proponer un modelo para evaluar programas educativos en la modalidad de aprendizaje a distancia.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Conceptualización de educación a distancia

De acuerdo con Barbera, Romiszowski, Sangra y Simonson (2006), la educación a distancia se define como sigue:

Educación formal, basada en una institución en la que el grupo de aprendizaje se separa y en la que se utilizan sistemas de telecomunicaciones interactivos para conectar a los estudiantes, los recursos y los instructores. (p. 13)

Para Moore y Kearsley (2011), la educación a distancia se resume en una idea simple: profesores y estudiantes ubicados en diferentes lugares para enseñar y aprender. Estos autores agregaron que la interacción que se da

entre profesores y estudiantes es por medio de las TIC. Las TIC propician nuevas formas de aprender pero no sustituyen a las tradicionales, lo que hacen es ampliar y enriquecer las posibilidades de educación (Ferreiro, 2005).

Características de la educación a distancia

Según Peters (2002), la educación a distancia se caracteriza por ser una modalidad de aprendizaje que ha transformado poco a poca a la educación contemporánea. Esta modalidad de educación se ha convertido en una de las opciones de aprendizaje que está disponible en todos los niveles educativos (Alvarado, 2003). La educación a distancia se caracteriza por la influencia del avance tecnológico y por la creciente demanda educativa (Avilés & Avilés, 2005).

Pagano (2008) mencionó que la educación a distancia tiene las siguientes características sustanciales: (a) separación profesor-alumno, (b) utilización de medios técnicos, (c) organización de apoyo-tutoría, (d) aprendizaje independiente y flexible, (e) comunicación bidireccional, (f) enfoque tecnológico y (g) comunicación masiva. Para Holmberg (1995), la educación a distancia se caracteriza principalmente por ser un modelo centrado en el estudiante, es decir se le da prioridad a la autonomía que tiene el estudiante en el proceso de aprendizaje.

Conceptualización de la calidad en la educación a distancia

Marúm (2011) se refirió a la calidad de la educación a distancia como una acción de transformación humana, con toda la complejidad que ello implica. Este autor agregó que buscar la calidad en la educación a distancia no es fácil ni se puede limitar a manuales de procedimientos o procesos estandarizados. Sin embargo, a pesar de su complejidad existen esfuerzos por contribuir a buscar la calidad en la educación a distancia.

Por su parte, Moreno (2010) se refirió a la calidad en educación a distancia como aquella donde se deben de tomar en cuenta al menos las siguientes tres perspectivas: (a) desde la calidad que tiene como modalidad educativa el cumplimiento de lo que se espera de ella como tal, (b) como hecho educativo independientemente de su modalidad, y (c) lo que aporte como elemento de una estrategia amplia que comprenda diversas modalidades.

Criterios o indicadores de calidad en la educación a distancia

Existe una gran variedad de criterios o indicadores a tomar en cuenta para evaluar la calidad de los programas educativos que se implementan en la modalidad a distancia. De acuerdo con Gayol y Seidensticker (citado por Marúm, 2011), los criterios son los siguientes:

1. Acceso: referente al diseño interactivo, transparencia y estabilidad tecnológica y facilidades para la población atendida.
2. Diseño pedagógico: referente a la calidad del contenido, el seguimiento permanente del proyecto, su alta eficiencia terminal.
3. Diseño visual: referente a diseños que permitan la calidad de la instrucción, eficiente relación costo/efectividad, oportunos servicios de soporte.

4. Diseño instruccional: referente a diseños adecuados al contexto sociocultural, a la intensidad del uso que garantice el impacto buscado.

Finalmente, la calidad de un programa a distancia está determinada por los indicadores que lo constituyen, y estos son: (a) la institución, (b) los estudiantes, (c) los materiales didácticos, (d) los medios tecnológicos, (e) los servicios de apoyo y (f) la evaluación (Recio, 2001).

METODOLOGÍA

El propósito del presente estudio fue realizar una RS de modelos para evaluar programas educativos que implementan la modalidad de aprendizaje a distancia. En este sentido, a continuación, se describe lo referente a un método de RS: (a) revisión sistemática, (b) meta-análisis y (c) razones para realizar una revisión sistemática.

La revisión sistemática

La RS es “la revisión de la literatura científica utilizando métodos sistemáticos y explícitos responsables” (Goug, Oliver & Thomas, 2012, p. 5). Otra definición de revisión sistemática es la propuesta por Letelier, Manríquez y Rada (2005), quienes la definieron como “aquella que resume y analiza la evidencia respecto de una pregunta específica en forma estructurada, explícita y sistemática” (p. 246).

El meta-análisis

El meta-análisis se refiere a la combinación estadística de los resultados de dos o más estudios (Centro Cochrane Iberoamericano, 2011). Es decir, cuando en la RS se realiza un proceso estadístico que combina cuantitativamente los resultados ponderados de varios estudios, con la finalidad de extraer la esencia de dichos estudios, entonces la RS se convierte en un meta-análisis (Sánchez-Meca & Botella, 2010).

Según Kitchenham (2004), existen muchas razones para realizar una RS, las más comunes son las siguientes: (a) resumir la evidencia existente con relación a un tema, (b) identificar las lagunas en la investigación actual a fin de proponer nuevos ámbitos de investigación y (c) proporcionar un marco de referencia para posicionar adecuadamente nuevas actividades de investigación. De manera similar, Frías (2011) mencionó que la RS se caracteriza por: (a) tener un enfoque práctico, (b) basarse en la mejor evidencia científica disponible, (c) formular preguntas claramente definidas, (d) utilizar métodos sistemáticos y explícitos para identificar estudios, (e) evaluar los estudios encontrados críticamente y (f) extraer datos de interés y analizarlos.

Instrumentos

Para realizar la RS se diseñaron dos instrumentos que permitieron almacenar y administrar la información obtenida a partir de búsqueda exhaustiva en literatura. La matriz 1 fue diseñada para la organización de las fuentes

de información encontradas como primera fase de la RS. La matriz 1 incluye lo siguiente: (a) código del documento, (b) título del documento, (c) dimensión temática, (d) nombre de la base de datos, (e) año de publicación y (f) tipo de publicación.

La dimensión temática, se refiere a la clasificación de los documentos encontrados con base en las siguientes dimensiones temáticas: (a) modelos que evalúan programas educativos, (b) importancia de la evaluación de programas, (c) evaluación de programas en la modalidad de aprendizaje a distancia y (d) otros estudios que abordan temáticas similares o que incluyen varias de las dimensiones anteriores. En cuanto al tipo de publicación, se refiere a especificar si es un artículo, libro, tesis u otros.

La matriz 2 fue diseñada para almacenar los datos del análisis de contenido realizado de los artículos encontrados sobre modelos de evaluación de programas. La matriz 2 incluye lo siguiente: (a) nombre del modelo, (b) autor del modelo, (c) año de creación del modelo, (d) objetivo del modelo, (e) metodología y (f) técnicas e instrumentos.

Procedimientos

El procedimiento para realizar la RS en este estudio se desarrolló con base en el método propuesto por Kitchenham (2004). Las etapas de este método son: (1) planificación de la revisión, (2) desarrollo de la revisión y (3) publicación de los resultados. A continuación, se describe cada una de las etapas antes mencionadas aplicadas en este estudio.

Etapa 1 (planificación de la revisión). Aquí se estableció lo referente a los siguientes cuatro aspectos: (a) objetivos de la revisión, (b) las interrogantes, (c) fuentes de información y (d) criterios de inclusión y exclusión. A continuación, se describen los aspectos antes mencionados.

Los objetivos de la RS se utilizaron para resumir el universo de producción científica sobre el tema de modelos referentes a la evaluación de programas educativos en la modalidad de aprendizaje a distancia. Así mismo, se trabajó en la RS y con base a los resultados obtenidos, se pretende ofrecer a la universidad objeto de estudio un modelo para evaluar los programas educativos que oferta en la modalidad de aprendizaje a distancia, con la finalidad de aportar a la toma de decisiones que contribuyan con la mejora de dichos programas.

En cuanto a las preguntas de investigación se definieron las siguientes:

1. ¿Cuáles serán los modelos localizados referentes a la evaluación de programas educativos que implementan una modalidad de aprendizaje a distancia?
2. ¿Cuáles serán los indicadores de evaluación de programas educativos que implementan una modalidad de aprendizaje a distancia?
3. ¿Qué semejanzas y diferencias se mostrarán entre los modelos localizados con relación a la evaluación de programas educativos en la modalidad de aprendizaje a distancia?
4. ¿Qué elementos integrará el modelo propuesto para evaluar programas educativos en la modalidad de aprendizaje a distancia?

Las anteriores preguntas se respondieron con base en la búsqueda exhaustiva que se hizo en la literatura acerca de estudios que versan sobre modelos para evaluar programas educativos en la modalidad de aprendizaje a distancia. La búsqueda de estudios sobre esta temática se realizó principalmente en bases de datos disponibles en bibliotecas virtuales y en la Web.

En lo relativo al aspecto de las fuentes de información, en cada una de las publicaciones que fueron localizadas, se buscó información de interés por medio de las palabras claves siguientes: (a) Program evaluation models (modelos de evaluación de programas), (b) Indicators of program evaluation (indicadores de la evaluación de programas) y (c) Quality of evaluation (calidad de la evaluación).

La búsqueda de publicaciones con las características antes mencionadas se realizó a través de herramientas de búsqueda en la Web y en sistemas de información de bibliotecas virtuales como es la Biblioteca Virtual de la Universidad de Guadalajara y la Biblioteca de la Nova Southeastern University. Algunas de las bases de datos electrónicas donde se hizo la búsqueda de estudios son: (a) Eric Database y Thesaurus, (b) ProQuest Central, (c) Dissertations & Theses @ Nova Southeastern University, (d) Dialnet, (e) Redalyc, (f) ProQuest Illustrata: Technology, (g) WorldCat Dissertations and Theses y (h) otras.

Para este estudio sobre modelos para evaluar programas educativos que imparten en la modalidad de aprendizaje a distancia, la primera fase de la RS pretendió ser absoluta, es decir, la búsqueda de estudios fue profunda. La búsqueda de información se desarrolló incluyendo todo tipo de estudios sin limitarse solamente a estudios relevantes, incluyendo variedad de fuentes de información y teniendo en cuenta que los criterios de inclusión-selección fueran amplios. Los documentos encontrados corresponden con el rango entre los años 2008 al 2013.

Los modelos de evaluación de programas seleccionados para la RS de este estudio suman en total 25, y estos son: (a) modelo de Tyler, (b) modelo de Kirkpatrick, (c) modelo de Cronbach, (d) modelo de Suchman, (e) modelo de Stufflebeam y Shinkfield, (f) modelo de Alkin, (g) modelo de Stake, (h) modelo de Scriven, (i) modelo de Hamblin, (j) modelo de Parlett y Hamilton, (k) modelo de Brinkerhoff, (l) modelo de Eisner, (m) modelo de Ligthfoot, (n) modelo de la European Foundation for Quality Management o EFQM por sus siglas, (ñ) modelo de Chang, (o) modelo de Barbier, (p) modelo de Le Bofert, (q) modelo De la Orden, (r) modelo de Vann Slyke, (s) modelo de Marshall y Shriver, (t) modelo de la Universidad Católica Colombiana, (u) modelo de Pérez, (v) modelo de la Universidad Técnica Particular de la Loja, (w) modelo de Peñalosa y (x) modelo del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior o SINAES por sus siglas.

Como segunda fase, se filtraron las publicaciones encontradas con las características antes mencionadas tomando en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

1. Publicaciones que se refieran a los 25 modelos de evaluación mencionados anteriormente.
2. Publicaciones que se refieran a la importancia de las evaluaciones en programas educativos.
3. Publicaciones que se refieran a la evaluación de programas sin importar la modalidad.

4. Publicaciones sobre evaluaciones de programas en un entorno educativo o corporativo.

Con respecto a los criterios de exclusión de las publicaciones, se consideró lo siguiente: (a) publicaciones que no se enfoquen en la evaluación de programas y (b) publicaciones que se enfoquen en la evaluación de programas y no se refiera a los 25 modelos de evaluación de programas.

Etapa 2 (desarrollo de la revisión). Aquí se definió lo siguiente: (a) búsqueda estudios primarios, (b) extracción y gestión de los datos y (c) análisis y síntesis de la información. La búsqueda de estudios primarios se realizó en las fuentes de información tomando en cuenta los criterios de inclusión y exclusión definidos en la etapa 1 de esta metodología.

A partir de la extracción y gestión de los datos, las fuentes de información encontradas en la primera fase de la RS en este estudio se organizaron en una matriz. Esta matriz permitió almacenar y clasificar las fuentes encontradas de la extensa búsqueda de literatura.

Posteriormente, se realizó una indexación de las publicaciones encontradas para llevar una organización y clasificación. Finalmente, en una segunda fase de la RS se realizó una selección de las publicaciones encontradas tomando en cuenta los criterios de inclusión descritos en la etapa 1.

El análisis de este estudio fue en un inicio de tipo cuantitativo y se aplicó la estadística descriptiva. También se realizó un análisis de contenido de cada modelo encontrado que incluía los elementos siguientes: (a) nombre del modelo, (b) autor del modelo, (c) año de creación del modelo, (d) objetivo del modelo, (e) metodología y (f) técnicas e instrumentos. El resultado del análisis de contenido de cada modelo se concentró en la matriz 2.

En la etapa 3 (publicación de los resultados), la presentación de los datos analizados se realizó dando respuesta a cada una las preguntas de investigación establecidas en este estudio, por medio de tablas y gráficos. La síntesis de esta RS pretendió proporcionar un marco de referencia sobre la evaluación de programas educativos en la modalidad de aprendizaje a distancia.

RESULTADOS

Como parte de la primera fase de la RS, las publicaciones encontradas como son artículos, libros, tesis y otros fueron extraídas de búsquedas electrónicas. Las búsquedas electrónicas fueron realizadas en buscadores como Google Académico, en la base de datos de ERIC, en la biblioteca virtual de la Universidad de Guadalajara (en adelante UDG) y en la Biblioteca de la Nova Southeastern University (en adelante NSU). La biblioteca virtual de la UDG cuenta con un total de 36 bases de datos, mientras que la de la NSU cuenta con aproximadamente 41 bases de datos.

Como se mencionó anteriormente, la búsqueda de la literatura en la primera fase fue restringida del año 2008 al 2013. Así mismo, la búsqueda de la literatura se realizó utilizando las palabras claves siguientes:

1. Program evaluation models (modelos de evaluación de programas).
2. Indicators of program evaluation (indicadores de la evaluación de programas).

3. Quality of evaluation (calidad de la evaluación).

La cadena de búsqueda incluye las palabras clave y el operador lógico "OR". El campo de búsqueda es el resumen y las palabras claves siguientes: "modelo de evaluación de programas" OR "indicadores de evaluación de programas" OR "calidad de la evaluación".

A continuación, en la Tabla 1 se presentan los resultados de la primera fase de búsqueda de literatura realizada. Los resultados obtenidos se presentan con base a los términos de búsqueda primario y secundario realizados en la RS.

Tabla 1. Resultados de la búsqueda de literatura realizada en la revisión sistemática primera fase

Término de Búsqueda	Google Académico	Base de Datos ERIC	Biblioteca Virtual UDG	Biblioteca NSU
Búsqueda Primaria Program evaluation models (modelos de evaluación de programas)	13,200	405	2,500	3300
Búsqueda Secundaria Program evaluation indicators (Indicadores de evaluación de un programa)	1,300	40	970	150
Búsqueda Secundaria Quality of program evaluation (Calidad de la evaluación de programas)	1,800	173	140	240

La Tabla 1 muestra que el total de publicaciones localizadas en Google Académico usando la estrategia de búsqueda de términos primarios y secundarios fue de 16,300, en la base de datos ERIC fue de 618, en la Biblioteca Virtual de la UDG fue de 3,610 y finalmente en la Biblioteca NSU fue de 3,690. El total de las publicaciones localizadas en la primera fase corresponde a 24,218.

Las publicaciones encontradas en la primera fase de búsqueda en la RS para su posible inclusión se indexaron. La indexación se realizó para llevar una organización y clasificación de acuerdo con el código del documento y título. Las publicaciones fueron indexadas en formato PDF.

Como segunda fase, se presentan los resultados de la RS realizada en las publicaciones extraídas en la primera fase. Cabe mencionar que las publicaciones seleccionadas en esta fase cumplen con los criterios de inclusión definidos en el capítulo tres.

De acuerdo con lo anterior, se seleccionaron un total de 393 publicaciones. La Tabla 2 muestra la frecuencia de los tipos de publicaciones seleccionadas.

nados que cumplen con los criterios de inclusión clasificados por tipos de documentos. El tipo de documento que mayor número se encontró fue el de artículos con una frecuencia de 251, seguido de tesis con una frecuencia de 78, libros con una frecuencia de 52 y finalmente otros documentos con una frecuencia de 12.

Tabla 2. Publicaciones seleccionadas clasificadas por tipo de documento

Tipo de Publicación	Frecuencia
Libros	52
Artículos	251
Tesis	78
Otros	12

La Tabla 3 muestra la frecuencia de las publicaciones seleccionadas que cumplen con los criterios de inclusión clasificadas por año. En el año 2010 se encontraron el mayor número de publicaciones con una frecuencia de 103, seguida del año 2008 con una frecuencia de 73, el año 2012 con una frecuencia de 53, el año 2011 con una frecuencia de 51 y finalmente el año 2013 con una frecuencia de 15.

Tabla 3. Frecuencia de las publicaciones por año

Año de Publicación	Frecuencia
Año 2008	73
Año 2009	98
Año 2010	103
Año 2011	51
Año 2012	53
Año 2013	15

La Tabla 4 muestra la frecuencia de las publicaciones seleccionadas que cumplen con los criterios de inclusión clasificadas género de autor. Las publicaciones mixtas fueron las que mayor número de frecuencia se obtuvieron con 141, seguida del género femenino con una frecuencia de 130, masculino con una frecuencia de 120 y finalmente se encontraron dos documentos donde no fue posible la identificación del género.

Tabla 4. Publicaciones seleccionadas por género de autor

Genero de autores/as	Frecuencia
Femenino	130
Masculino	120
Mixto	141
No es posible su identificación	2

A partir de lo anterior, se presentan los resultados de la RS con base a las cuatro preguntas de investigación establecidas en este estudio. Es importante recordar que las preguntas de investigación quedaron establecidas en la etapa de los procedimientos de este estudio.

Pregunta de investigación uno

Esta pregunta se refiere a conocer cuáles son los modelos localizados referentes a la evaluación de programas educativos que se implementan en la modalidad de aprendizaje a distancia. En la Tabla 5 se presentan los 25 modelos de evaluación de programas encontrados para la RS de este estudio.

Tabla 5. Relación de modelos de evaluación de programas encontrados para este estudio

No.	Nombre del Modelo	Año	No.	Nombre del Modelo	Año
1	Modelo de Tyler	1942	10	Modelo de Parlett y Hamilton	1977
2	Modelo de Kirkpatrick	1959	11	Modelo de Brinkerhoff	1981
3	Modelo de Cronbach	1963	12	Modelo de Eisner	1981
4	Modelo de Suchman	1967	13	Modelo de Lighthfoot	1983
5	Modelo de Stufflebeam y Shinkfield	1967	14	Modelo de EFQM	1988
6	Modelo de Alkin	1969	15	Modelo de Chang	990
7	Modelo de Stake	1967	16	Modelo de Barbier	1993
8	Modelo de Scriven	1967	17	Modelo de Le Bofert	1993
9	Modelo de Hamblin	1974	18	Modelo de De la Orden	1997
19	Modelo de Vann Slyke	1998	23	Modelo de la Universidad Técnica Particular de la Loja	2005
20	Modelo de Marshall y Shriver	1999	24	Modelo de Peñalosa	2010
21	Modelo de la Universidad Católica Colombiana	2002	25	Modelo de SINAES	2011
22	Modelo de Pérez	2003			

Los 25 modelos de evaluación de programas están presentados en el orden del año de su creación. Cabe mencionar que no todos los modelos de evaluación de programas mencionados en la Tabla 5 se refieren a la evaluación de una modalidad de aprendizaje a distancia, sin embargo, los modelos anteriores contemplan una variedad de indicadores que sirven para fundamentar las intervenciones de la evaluación en programas y que pueden aplicarse en la modalidad de aprendizaje a distancia.

En las Tabla 6 y 7 se mencionan los objetivos de cada modelo de evaluación de programas. La Tabla 6 presenta los primeros 14 modelos de evaluación de programas y la Tabla 7 los siguientes 11 modelos de evaluación de programas restantes.

Tabla 6. Objetivos de los modelos de evaluación de programas parte uno.

Modelo	Objetivo
Tyler	Relacionar los resultados con los objetivos
Kikpatrick	Proporcionar información sobre una determinada acción formativa
Cronbach	Mejorar los programas
Suchman	Determinar el grado en que un programa permite conseguir los resultados deseados para mejorar la el programa
Stufflebeam y Shinkfield	Obtener información para la toma de decisiones
Alkin	Facilitar la información para mejorar el programa
Stake	Facilitar la comprensión de las actividades educativas
Scriven	Juzgar los méritos de las actividades educativas y sus consecuencias
Hamblin	Determinar los de efectos que se espera tendrá la capacitación y proponer sugerencias en caso de consecuencias negativas
Parlett y Hamilton	Facilitar procedimientos para conseguir los resultados esperados
Brinkerhoff	Producir evidencia concreta del efecto del programa y brindar retroalimentación
Eisner	Ofrecer un informe para facilitar la comprensión de la tarea educativa
Ligthfoot	Facilitar la información a los responsables del programa
EFQM	Valor los puntos débiles y fuertes de un programa para la mejora

Tabla 7. Objetivos de los modelos de evaluación de programas parte dos

Modelo	Objetivo
Chang	Proporciona una descripción de la formación.
Barbier	Relacionar los objetivos con la información relativa a la consecución de los mismos.
Le Bofert	Proporcionar información para la mejora de los programas
De la Orden	Establecer las relaciones entre los distintos elementos de un sistema.
VannSlyke	Proveer un conjunto de variables que interactúan como factores predictores del éxito de una formación on-line
Marshall y Shriver	Combinar diferentes elementos de la acción educativa para la mejora del aprendizaje
Universidad Católica Colombiana	Proporcionar información pertinente para la formulación y ejecución de los planes de mejoramiento y la toma de decisiones
Pérez	Observar y medir las interacciones para la identificación de aspectos mejorables y también generalizables
Universidad Técnica Particular de la Loja	Mejorar los programas
Peñalosa	Proporcionar un análisis cognitivo de los aprendizajes y el estudio en la interactividad en entornos en línea
SINAES	Proporcionar un marco referencial epistemológico y metodológico para facilitar la comprensión del objeto de análisis, la interpretación de lo que se observa y el juicio o valoración del objeto frente al modelo como referente preestablecido

Pregunta de investigación dos

Esta pregunta se refiere a conocer cuáles son los indicadores de evaluación de programas educativos que implementan una modalidad de aprendizaje a distancia. La Tabla 8 presenta los 25 modelos de evaluación de programas localizados y el número de indicadores de evaluación que se identificaron en cada modelo de evaluación. En la Tabla 9 se mencionan los indicadores de evaluación que se identificaron en cada modelo de evaluación de programas resultados de la RS realizada en este estudio.

Tabla 8. Relación de modelos de evaluación de programas encontrados para este estudio y número de indicadores de evaluación

Modelo	Indicadores	Modelo	Indicadores
Tyler	2	EFQM	3
Kirkpatrick	4	Chang	6
Cronbach	2	Barbier	1
Suchman	5	Le Bofert	3
Stufflebeam y Shinkfield	4	De la Orden	4
Alkin	2	Vann Slyke	4
Stake	3	Marshall y Shriver	5
Scriven	2	UCC	10
Hamblin	5	Pérez	9
Parlett y Hamilton	2	UTPL	9
Brinkerhoff	5	Peñalosa	3
Modelo de Eisner	2	SINAE	4
Modelo de Lighthfoot	1		

Tabla 9. Indicadores de evaluación de los modelos de evaluación

Modelo	Indicadores de evaluación
Tyler	Objetivos, resultados
Kirkpatrick	Reacción, aprendizaje, transferencia, resultados
Cronbach	Enseñanza, aprendizaje
Suchman	Esfuerzo, producto, suficiencia, eficiencia, proceso
Stufflebeam y Shinkfield	Contexto, entrada, proceso, producto
Alkin	Necesidades, planificación
Stake	Antecedentes, transacciones, resultados
Scriven	Resultados, necesidades
Hamblin	Reacción, aprendizaje, comportamiento en el trabajo, organización, logro de objetivos
Parlett y Hamilton	Enseñanza, aprendizaje
Brinkerhoff	Diseño del programa, implementación del programa, aprendizaje, comportamiento, aprendizaje transferido
Eisner	Proceso, resultados
Lighthfoot	Resultados
EFQM	Agentes y recursos, procesos, resultados
Chang	Identificación, diseño, elaborar, aplicación, medición, seguimiento
Barbier	Proceso

Le Bofert	Planificación, proceso, resultados
De la Orden	Entradas, procesos, producto, metas y objetivos
Vann Slyke	Institucionales, destinatario, curso, formación a distancia
Marshall y Shriver	Docencia, materiales, currículum, módulos, transferencia del aprendizaje
UCC	Misión y proyecto institucional, profesores y estudiantes, procesos académicos, investigación, pertinencia e impacto social, procesos de autoevaluación y regularización, bienestar institucional, organización, administración y gestión, planta física y recursos de apoyo académico, recursos financieros
Pérez	Autogestión, Significación, Creatividad, Participación, Contenidos, Aprendizaje, Cognición, Comunicación y Tecnología
UTPL	Liderazgo, políticas, personas, alianzas y recursos, destinatarios y procesos, resultados en clientes, resultados en personas, resultados en la sociedad, resultados globales
Peñalosa	Evaluaciones, materiales de aprendizaje, análisis de las interacciones
SINAES	Contexto, recursos, proceso, resultado

Pregunta de investigación tres

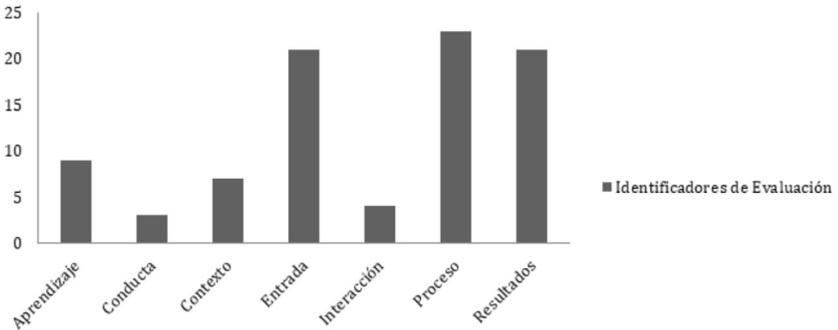
Esta pregunta se refiere a conocer cuáles son las semejanzas y diferencias entre los modelos de evaluación de programas educativos en la modalidad de aprendizaje a distancia. Para dar respuesta a esta pregunta se agruparon por afinidad los indicadores de evaluación de los 25 modelos de evaluación de programas localizados en la RS. La Tabla 10 presenta los indicadores de evaluación agrupados por afinidad.

Tabla 10. Indicadores de evaluación de los 25 modelos de evaluación de programas agrupados por afinidad

Indicador	Agrupamiento de indicadores agrupados por afinidad
Aprendizaje	Aprendizaje, aprendizaje transferencia, módulos de transferencia del aprendizaje, cognición.
Conducta	Conducta, comportamiento.
Contexto	Contexto, objetivos, necesidades, identificación, metas y objetivos.
Entrada	Entrada, planificación, antecedentes, diseño del programa, agentes y recursos, diseño, elaboración, destinatarios, curso, materiales, currículum, misión y proyecto institucional, contenidos, políticas, alianzas y recursos, materiales de aprendizaje, autogestión.
Interacción	Interacción, participación, comunicación, liderazgo, análisis de las interacciones.
Proceso	Proceso, enseñanza, transacciones, organización, implementación del programa, aplicación, institución, formación a distancia.
Resultados	Resultados, reacción, esfuerzo, producto, logro de objetivos, medición, seguimiento.

Con relación a lo anterior, a continuación la Figura 1 presenta las frecuencias de los siete indicadores de evaluación agrupados por afinidad. Los indicadores de evaluación son: (a) aprendizaje, (b) conducta, (c) contexto, (d) entrada, (e) interacción, (f) proceso y (g) resultados. La frecuencia de los indicadores de evaluación es con respecto al número de veces que se repitió cada indicador de evaluación en los 25 modelos de evaluación de programas.

Figura 1. Frecuencias de los indicadores de evaluación presentados en los 25 modelos de evaluación.



En la Figura 1 se observa que los indicadores que más se repitieron en los 25 modelos de evaluación fueron: los indicadores de proceso con una frecuencia de 23, el indicador de resultados y entrada con una frecuencia de 21. Por el contrario, los indicadores de evaluación que menos se repitieron en los 25 modelos de evaluación fueron: el indicador de aprendizaje con una frecuencia de 9, el indicador de contexto con una frecuencia de 7, el indicador de interacción con una frecuencia de 4 y el indicador de conducta con una frecuencia de 3.

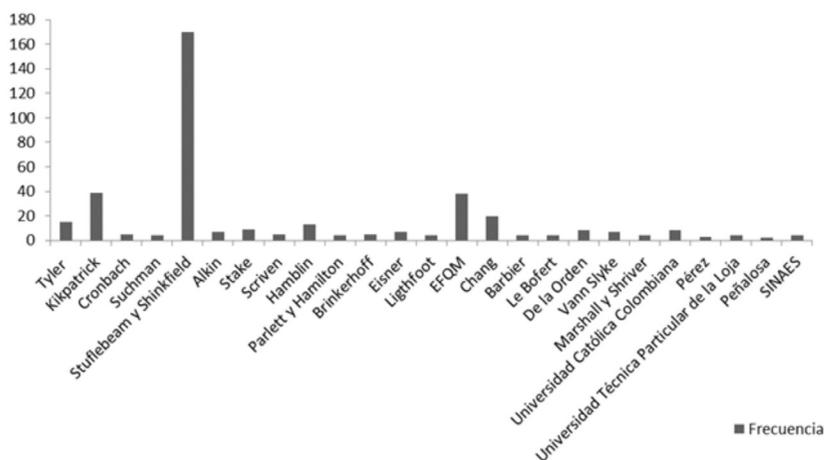
Pregunta de investigación cuatro

Esta pregunta se refiere a determinar los elementos que integrará el modelo propuesto en esta investigación. Para dar respuesta a esta pregunta se tomaron en cuenta los siguientes aspectos.

El primer aspecto tomado en cuenta fue el análisis cuantitativo que determina cuáles son los modelos de evaluación de programas que con mayor frecuencia se mencionaron en las publicaciones de la RS.

Con respecto a lo anterior, la figura 3 presenta las frecuencias de los modelos de evaluación de programas que con mayor frecuencia se mencionaron en las 393 publicaciones seleccionadas que cumplen con los criterios de inclusión establecidos en la fase dos de la RS.

Figura 2. Frecuencias de las menciones de los modelos de evaluación de programas en las publicaciones seleccionadas.



Fuente(s): Elaboración propia.

En la Figura 2 se puede observar que los cinco modelos de evaluación de programas que más se encontraron en las publicaciones que cumplen con los criterios de inclusión en la RS de este estudio son: el modelo de evaluación de Stuffebeam y Shinkfield con una frecuencia de 170, seguido del modelo de evaluación Kirkpatrick con una frecuencia de 39, el modelo de evaluación de EFMQ con una frecuencia de 38, el modelo de evaluación de Chang con una frecuencia de 20 y el modelo Tyler con una frecuencia de 15. A partir de lo anterior, se tomaron en cuenta los indicadores de evaluación presentes en estos modelos para elaborar la propuesta que se plantea en esta investigación, relativa a evaluar programas educativos en la modalidad de aprendizaje a distancia. En este sentido, los indicadores de evaluación que se incluyeron en la presente propuesta son: (a) aprendizaje, (b) contexto, (c) entrada, (d) proceso y (e) resultados.

Como segundo aspecto tomado en cuenta para la elaboración de la propuesta del modelo se consideraron las siguientes características que definen a la educación a distancia de acuerdo a lo mencionado por Keegan (1995):

1. Separación física cuasi-permanente entre el profesor y el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Influencia de una organización educativa en la planificación, conducción, evaluación, control y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Utilización de medios técnicos para relacionar a profesores y estudiantes, y producir el contenido del curso; algunos de ellos podrían ser medios impresos, audio, vídeo o la computadora.
4. Comunicación bidireccional entre profesores y estudiantes y comunicación estudiante-estudiante.
5. Ausencia cuasi-permanente del aprendizaje en grupo durante el proceso de aprendizaje donde se les identifica a los estudiantes como individuos y no como grupo.

A partir de los cinco indicadores de evaluación definidos de acuerdo con los cinco modelos de evaluación de programas que se mencionaron con mayor frecuencia en las 393 publicaciones resultado de la RS y de acuerdo a las características que definen la educación a distancia mencionadas por Keegan (1995) se definió la propuesta de este estudio. La propuesta de un modelo para evaluar programas educativos que implementan la modalidad de enseñanza aprendizaje incluye las siguientes cinco etapas de evaluación: (a) etapa de evaluación del aprendizaje, (b) etapa de evaluación de contexto, (c) etapa de evaluación de entrada, (d) etapa de evaluación de proceso y (e) etapa de evaluación de los resultados. A continuación, se describe cada etapa del modelo propuesto en este estudio.

Etapas de evaluación de aprendizaje. En esta etapa, se pretende evaluar todo lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los elementos propuestos para evaluar en esta etapa son: (a) comunicación bidireccional entre los profesores y estudiantes, (b) estrategias de enseñanza-aprendizaje, (c) utilización de los medios tecnológicos, (d) satisfacción del aprendizaje obtenido, (e) conocimientos, habilidades y actitudes obtenidos y f) transferencia del aprendizaje.

Etapas de evaluación de contexto. En esta etapa, se pretende evaluar: (a) el contexto institucional, (b) los destinatarios del programa educativo y (c) las necesidades del programa educativo. Así mismo, verificar que lo que los objetivos que pretenden ser propuestos sean lógicos a las necesidades detectadas.

Etapas de evaluación de entrada. En esta etapa, se pretende evaluar la planificación y objetivos del programa educativo. Algunos de los elementos presentes a evaluar en esta etapa son: (a) los recursos humanos y (b) materiales disponibles para operar el programa educativo.

Etapas de evaluación de proceso. En esta etapa, se pretende evaluar la aplicación del programa educativo. Algunos de los elementos presentes a evaluar en esta etapa son las siguientes: (a) la infraestructura, (b) los contenidos de los cursos, (c) los profesores, (d) los directivos, (e) los estudiantes, (f) el proceso de aplicación del programa, (g) servicios académicos, (h) servicios institucionales.

Etapas de evaluación de resultados. En esta etapa, se pretende evaluar a los egresados del programa educativo que son el producto del programa educativo. Así mismo verificar que los resultados sean correspondientes con los objetivos planeados inicialmente y que se obtengan los resultados de acuerdo con lo que solicita actualmente el área laboral.

CONCLUSIONES

En primer lugar, se concluye que los 25 modelos de evaluación de programas localizados para este estudio pueden aplicarse en cualquier modalidad de aprendizaje. Además, se puede agregar que cada modelo de evaluación tiene definido un objetivo que precisa el enfoque de la evaluación a realizar en cada programa. Lo anterior, también encuentra fundamento en lo planteado por Weiss (2012), quien mencionó que existen diversidad de enfoques que definen lo teórico y lo metodológico de una evaluación.

En segundo lugar, se concluye que los indicadores de evaluación localizados en cada uno de los 25 modelos de evaluación seleccionados para realizar la RS, en algunos casos son iguales. Lo anterior permite determinar que existen semejanzas entre los 25 modelos de evaluación por la afinidad de indicadores presentes. La diferencia entre los 25 modelos de evaluación reside en los objetivos de cada modelo y en algunos de sus indicadores de evaluación.

En tercer lugar, se concluye que la RS realizada en este estudio es un método de investigación efectivo que permitió la recopilación, clasificación, síntesis y análisis de la información obtenida de la extensa de búsqueda de literatura realizada. Por lo anterior, este estudio puede servir de base para la realización de otros estudios que recurran a la RS como su método principal.

REFERENCIAS

- Acuña, J. (2012). Modelo de gestión de calidad académica para la educación superior. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3, 157-184.
- Alvarado, A. (2003). Diseño instruccional para la producción de cursos en línea y elearning. *Revista Docencia Universitaria*, 4(1), pp. 9-24.
- Avilés, M. & Avilés, J. (2005, junio). Fundamentos teóricos de la educación a distancia. *Diseño Instruccional para el aprendizaje significativo*. Documento presentado en Virtual EDUCA en México.
- Barbera, E. Romiszowski, A. Sangrá, A. & Simonson, M. (2006). *Educación abierta y a distancia*. Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Centro Cochrane Iberoamericano. (2011). *Manual Cochrane de revisiones sistemáticas de intervenciones*, versión 5.1.0 [Internet]. Recuperado de <http://www.cochrane.es/?q=es/node/269>
- Emparanzaa, J. & Urretab, I. (2005). Revisión sistemática y metaanálisis. *Anales de la Pediatría Continuada*, 3(6). Recuperada de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=80000161&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=51&ty=34&accion=L&origen=elsevier&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=v3n6a161pdf001.pdf
- Ferreiro, R. (2005). *Los nuevos ambientes de aprendizajes*. Informe de investigación. Fischler School of Education and Human Services. Documento de trabajo.
- Frías, G. (2011). Utilidad de las revisiones sistemáticas. *Med Cutan Iber Lat Am*. 39 (2). Recuperada de <http://www.medcutan-ila.org/articulos/2011/2/pdf/mc392a.pdf>
- Gough, D., Oliver S. & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews [Una introducción a las revisiones sistemáticas]*. Washington, DC: Sage.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education [Teoría y práctica de la educación a distancia]*. London, Inglaterra: Routledge.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews [Los procedimientos para realizar revisiones sistemáticas]*. (Informe No. 0400011T.1). Australia: Keele University, Department of Computer Science.

- Marúm, E. (2011). Calidad en el servicio en la educación a distancia. Una perspectiva desde México. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14. Recuperada de http://www.utpl.edu.ec/ried/sites/default/files/pdf/v14-2/2.calidad_servicioead.pdf
- Moore, M. & Kearsley, G. (2011). Distance education: A system view of online learning [La educación a distancia: una vista del sistema de aprendizaje en línea]. (3a. ed.). Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.
- Moreno, M. (2010). La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales. *Apertura*, 4. Recuperado de www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/.../93
- Pagano, C. (2008). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>
- Peters, O. (2002). La educación a distancia en transición: Nuevas tendencias y retos. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Pons, J. (1991). La evaluación educativa de los medios instruccionales. *Revista Enseñanza*, 7, 9-17.
- Quesada, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". *Revista de Educación a Distancia*, 6. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6/>
- Recio, E. (2001). Presencia de la educación a distancia. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Rueda, M. (2012). La evaluación educativa: análisis de sus prácticas. México: D.D.S. México.
- Sanchez-Meca, J. & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Redalyc*, 31(1), 7-17.
- Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). Recuperada de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/silvio.pdf>
- Sistema de Universidad Virtual. (2012). Licenciaturas de la Universidad Virtual. Recuperada de http://www.udgvirtual.udg.mx/portal_suv/licenciaturas
- Tapia, M. (2009). Instituciones de educación a distancia de América Latina. Recuperada de <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/anatapia/>
- Universidad de Guadalajara. (2011). Plan de Desarrollo Institucional visión 2030. Recuperado de <http://www.copladi.udg.mx/planeacion/pdi>
- Universidad de Guadalajara. (2012a). Presentación de la Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.udg.mx/nuestra>
- Universidad de Guadalajara. (2012b). Sistema de Universidad Virtual. Recuperada de <http://www.udg.mx/udgvirtual>
- Valenzuela, J. (2012). Evaluación de instituciones educativas. Distrito Federal, México: Trillas
- Weiss, C. (2012). Investigación evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción (3a. ed.). Distrito Federal, México: Trillas.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ENCAUSA DEL MUNICIPIO DE HERMOSILLO, SONORA

Sergio Quiroz Gálvez, Universidad de Sonora, México
Rebeca Grajeda Grajeda, Universidad de Sonora, México
Alma Iliana García Cañedo, Universidad de Sonora, México
Alfonso Corte López, Universidad de Sonora, México
Carlos Jiménez García, Universidad de Sonora, México

Palabras clave: Programa EnCausa, Desarrollo social, IDH, pobreza extrema.

INTRODUCCIÓN

El Programa EnCausa se enmarca en las actividades que desarrolla la Dirección de Desarrollo Social del municipio de Hermosillo como estrategia de atender las familias vulnerables que habitan en las zonas prioritarias por su condición de pobreza en la periferia de Hermosillo.

La gestión de recursos y actividades del programa EnCausa es responsabilidad directa de su coordinación que depende del área de Desarrollo Social del municipio que atiende diversos programas entre los que se ubica EnCausa.

El Programa impulsa de manera prioritaria la conformación y la operación de redes de apoyo como son los casos de las empresas, universidades, centros de Investigación y organizaciones de la sociedad Civil, como trabajo coordinado de instituciones y especialistas en la búsqueda de estrategias que permitan atender a las familias en diversas condiciones de pobreza extrema y por lo tanto familias en alta vulnerabilidad en el desarrollo humano en todas sus vertientes, como lo son: la alimentación, la salud, la educación, la cultura y el deporte.

Es prioridad del programa la atención a la convivencia intra y entre familias en temas de Desarrollo Humano como son la convivencia familiar, desintegración familiar, alcoholismo y drogadicción, relaciones entre pareja etc. que son parte de las problemáticas que por su condición de pobreza viven las familias objeto de atención del programa EnCausa.

A través del fortalecimiento de las redes de apoyo y la implementación y el aprovechamiento de infraestructura de Centros Hábitat¹ y recursos, es como el programa EnCausa ha logrado atender a 400 familias en la primera y segunda generación y actualmente (tercer generación) se encuentran activas en el programa otras 196 familias distribuidas en siete Centros Hábitats, los cuales son: Las Minitas, Los Olivos, La Internacional, Café Combate, Solidaridad I, Solidaridad IV y el Hábitat del poblado Miguel Alemán.

El Programa EnCausa ha brindado a las familias durante seis meses en la primera y segunda generación y cuatro meses a partir de la tercera, el acompañamiento que requieren para propiciar mejores ambientes de calidad de

1 Centros Hábitats. Edificios construidos por el gobierno municipal en zonas prioritarias para atender las familias vulnerables

vida. De esta manera se apoyan las acciones que se centran en la búsqueda de estrategias de intervención comunitaria que propician una mejor condición de vida en el aspecto social, de salud, educación, cultura, deporte y el desarrollo de su potencial para incorporarse a un trabajo digno o bien desarrollar sus habilidades empresariales con la incursión como pequeño empresario.

El programa EnCausa se orienta a promover ambientes familiares propicios para el desarrollo de habilidades sociales y económicas para enfrentar su condición de vulnerabilidad y mejorar su calidad de vida.

Por lo que el objetivo del Programa EnCausa está dirigido a las familias de escasos recursos que habitan la periferia de Hermosillo y el poblado Miguel Alemán a fin de mejorar sus condiciones sociales y materiales como espacios seguros y confiables a través de la participación social y la formación ciudadana, orientada a la convivencia democrática, la participación responsable y el desarrollo de competencias encaminadas a generar la capacidad de ganar los ingresos suficientes para cubrir las necesidades de alimentación, vestidos, calzado, educación, salud, cultura, deporte y de esparcimiento, para elevar su nivel de vida.

El Programa EnCausa se fundamenta en las facultades que le confiere la Ley de Desarrollo social del Estado de Sonora, y de acuerdo a la misma, se apoya en La Universidad de Sonora a través del CAFES [Centro de Asesoría Financiera y Emprendimiento Social de la Universidad de Sonora], para evaluar el cumplimiento e impacto de las acciones. Encausa se vale de diversas instituciones de educación superior existentes en el estado de Sonora, así pues, La Universidad de Sonora, a través del CAFES del Departamento de Economía, establece el compromiso de colaborar en la evaluación integral del Programa EnCausa en el ámbito de su operación, avances y resultados.

Las actividades a desarrollar y evaluar en la tercera generación se vienen desarrollando a partir de la segunda quincena de octubre de 2017 y se extenderán hacia el mes de febrero de 2018. Mismas actividades que han sido apoyadas por el CAFES y que serán evaluadas conjuntamente con las actividades de la primer y segunda generación.

La Universidad de Sonora a través del CAFES asume la responsabilidad de la disponibilidad de recursos humanos y el municipio de Hermosillo apoya los rubros de papelería y otros consumibles.

Es importante observar que las actividades a realizar en la siguiente generación, requieren prioritariamente se desarrollen en el 2017 e inicios del 2018 debido a la coordinación de los ciclos escolares y disponibilidad de prestadores de servicio social que participan como voluntarios en la búsqueda de su acreditación de dicho servicio, y otros en desarrollar su tesis de grado de licenciatura. Pudiéndose llevar a cabo la terminación de la evaluación del programa en un período posterior.

JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA

La pobreza es un fenómeno social integrando por múltiples factores, los cuales afectan a la población mexicana. Esta situación se ha convertido en

un tema de importancia tanto para los miembros de las comunidades, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, que, desde una mirada analítica y focalizada, han propuesto acciones efectivas para beneficiar a las familias en situación de vulnerabilidad. Para ello se han hecho esfuerzos para consolidar instituciones, políticas públicas e instrumentos que permitan identificar a la población en pobreza extrema del país e instrumentar estrategias para disminuir la problemática social.

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], es un organismo público que desde el 2005 se ha encargado de proporcionar y generar información objetiva sobre la situación de pobreza en México, con la finalidad de focalizar políticas públicas y establecer prioridades de corto, mediano y largo plazo.

De acuerdo a lo estipulado por el CONEVAL (2015), las personas que se encuentra en situación de pobreza multidimensional son aquellas que no tiene garantizado el acceso de al menos tres de sus derechos sociales, sean estos de: educación, salud, seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y la alimentación y que Además, sus ingresos se encuentran por debajo de la línea de bienestar mínimo, es decir, el ingreso familiar es muy bajo, que no consiguen adquirir sus alimentos y/o nutrientes necesarios para tener una vida saludable.

El elevar la línea de bienestar mínimo en las diferentes zonas de Hermosillo, se ha caracterizado como un reto para el gobierno municipal en la cobertura de necesidades básicas. Por lo que se pretende que este programa sea un parte aguas que permita tener resultados palpables que nos indique una metodología para abatir el rezago social y evitar el fenómeno de la reproducción intergeneracional de la pobreza. “La estabilidad en el tiempo del porcentaje de la población en pobreza en nuestro país, permite inferir que los que hoy son pobres lo fueron de niños” (Menéndez, 2015; CESOP, 2018).

El CAFES de la UNISON, Además de colaborar con el programa EnCausa impartiendo cursos de emprendimiento empresarial a las familias que fueron elegidas como beneficiarias del programa, también se ha dado a la tarea de evaluarlo, a fin de dimensionar su impacto, tanto en las familias, la sociedad y en la economía de las zonas del municipio de Hermosillo donde se ubican los grupos de familias apoyadas. Esto a su vez con el fin de poner a disposición de las autoridades gubernamentales, información valiosa para la toma de decisiones.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La ciudad de Hermosillo contaba para 2010, según datos del INEGI (2011), con una población total de 789,915 habitantes, para 2016, según Villegas (2016) contaba con una población aproximada de 884,273 personas, para 2010, según CONEVAL (2011) se estimaba que 3% de la población vivía en extrema pobreza, es decir son personas que carecen de lo más básico (El Imparcial, 2018; INEGI, 2011).

En México, existe un modelo de combate a la pobreza con reconocimiento a nivel mundial, el programa de Desarrollo Humano “OPORTUNIDADES”

[actualmente “PROSPERA”], que busca enfrentar el problema de la pobreza extrema en México, se invierte en la alimentación, educación y salud de los niños pobres para intentar minimizar las probabilidades de que sean pobres cuando adultos. Su objetivo es tal como lo percibe la siguiente autora:

(...) apoyar a las familias que viven en condición de pobreza extrema con el fin de potenciar las capacidades de sus miembros y ampliar sus alternativas para alcanzar mejores niveles de bienestar; a través del mejoramiento de opciones en educación, salud y alimentación, además de contribuir a la vinculación con nuevos servicios y programas de desarrollo que proporcionen el mejoramiento de sus condiciones socioeconómicas y calidad de vida. (Ramírez, 2011:137-165).

Así pues, estudios como el de Ramírez (2011) que muestran cómo la gente que es beneficiaria de estos programas perciben lo recibido por el gobierno como una ayuda y no como un derecho, lo cual no abona en la creación de condiciones que permitan combatir la problemática social de la pobreza, por el contrario, existe una ruptura del tejido social, desde lo familiar hasta en la comunidad misma en donde se vive una serie de conflictos en torno a la “ayuda” que les da el gobierno. Se recalca que es muy importante cobrar conciencia de que el asistencialismo no es el camino que llevará al éxito a un gobierno y de que no disminuye las problemáticas sociales; que por el contrario, hace más grande la brecha de las desigualdades, la gente se hace más dependiente y siempre está en espera de que sea el gobierno quien le ayude a resolver sus problemas. Señala también que las políticas públicas están focalizadas a los grupos de mayor pobreza y esta focalización no deja ver más allá de las necesidades de las personas. Es decir, que se limitan a disminuir la pobreza a través de programas que tratan de posicionar a los de más bajos recursos en una situación económica diferente, mejorando las condiciones en las que viven, enfocándose en sus carencias sociales y no en el desarrollo humano de las personas.

Sen (1998) señala que la gente tiene necesidades, pero que también tiene valores y que en especial valora su capacidad de razonar, de evaluar, de actuar y participar. Enfatiza también que visualizar a las personas solamente en función de sus necesidades podría transmitir una visión bastante limitada de la humanidad

Sen y Klisberg (2007) resaltan que somos no solo pacientes, cuyas necesidades requieren ser atendidas, sino que también somos agentes, cuya libertad para decidir qué valoramos y cómo nos afanamos por obtenerlo puede extenderse mucho más allá de la satisfacción de nuestras necesidades. Y que es por esta razón que no podemos perder de vista al ser humano en su totalidad al elaborar y ejecutar las políticas públicas, ya que quizá en vez de contribuir a la disminución de la pobreza, estamos contribuyendo al asistencialismo y a crear pacientes en vez de agentes de cambio.

Sen (1998), define la pobreza como el hecho de estar sepultados bajo un montón de escombros sin opciones de movilidad, y añade: que, para remover dichos escombros, se requiere generar libertades a partir de la

generación de capacidades, creando las posibilidades reales de mantener alejados la falta de alimentos, el hambre, las enfermedades, la muerte prematura y los accidentes. Creando oportunidades reales para ejercer estas capacidades, desarrollando la capacidad de pensar, de valorar y de actuar.

La posibilidad de solucionar las problemáticas de carencia en el municipio de Hermosillo, radica en enfocar acciones específicas, bien planeadas y focalizadas hacia las familias en estado de vulnerabilidad.

EnCausa, programa de desarrollo social del municipio de Hermosillo, Sonora, pretende generar esas oportunidades que les den opciones de movilidad a las familias en situación de pobreza extrema.

MARCO TEÓRICO

La pobreza multidimensional se basa en un análisis estadístico sobre la situación de las personas por países, elaborado desde 2010 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Existen diez parámetros o indicadores con una ponderación distinta según el grupo, para medir la pobreza multidimensional los cuales son:

- 1.- Educación, 2.- Acceso a bienes o servicios tales como radio, televisión, teléfono, bicicleta o moto, 3.- Asistencia sanitaria,
 - 4.- Mortalidad infantil, 5.- Nutrición, 6.- Calidad de vida., 7.- Acceso a las redes eléctricas, 8.- Saneamiento, 9. Acceso a las redes de agua potable, 9.- Tipo de piso, 10.- Uso de gas.
- Una persona se considera pobre si se considera que no tiene acceso por lo menos al 30% de los anteriores indicadores, ya ponderados (PNUD, 2010:13).

La Ley General de Desarrollo Social (2004:4:10) decretada por el Congreso de los Estados Unidos Mexicanos y publicada en el Diario oficial de la Federación el día 03 de marzo de 2004, la cual ha sufrido enmiendas y adiciones desde la fecha de su promulgación hasta el presente año, establece en su artículo 6, que:

Son derechos para el desarrollo social: La educación, la salud, la alimentación nutritiva y de calidad, la vivienda, el disfrute de un medio ambiente sano, el trabajo y la seguridad social y los relativos a la no discriminación en los términos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Ley General de Desarrollo Social, 2004:4:10).

En su artículo 9, establece que:

Los municipios, los gobiernos de las entidades federativas y el Poder Ejecutivo Federal, en sus respectivos ámbitos, formularán y aplicarán políticas compensatorias y asistenciales, así como oportunidades de desarrollo productivo e ingreso en beneficio de las personas, familias y grupos sociales en situación de vulnerabilidad, destinando los recursos presupuesta-

les necesarios y estableciendo metas cuantificables (Ley General de Desarrollo Social (2004:4:10).

En su artículo 16 menciona que:

Los municipios, los gobiernos de las entidades federativas y el Gobierno Federal harán del conocimiento público cada año sus programas operativos de desarrollo social, a través de los medios más accesibles a la población, en un plazo máximo de 90 días a partir de la aprobación de sus presupuestos de egresos anuales respectivos (Ley General de Desarrollo Social (2004:4:10).

Por otro lado, en su artículo 19 señala que son prioritarios y de interés público:

IV. Los programas dirigidos a zonas de atención prioritaria;
V. Los programas y acciones públicas para asegurar la alimentación nutritiva y de calidad y nutrición materno-infantil;
VI. Los programas de abasto social de productos básicos;
VII. Los programas de vivienda;
VIII. Los programas y fondos públicos destinados a la generación y conservación del empleo, a las actividades productivas sociales y a las empresas del sector social de la economía (Ley General de Desarrollo Social (2004:4:10).

El artículo 29 de la misma, establece

que se consideran zonas de atención prioritaria las áreas o regiones que sean de carácter predominantemente rural o urbano, cuya población registra altos índices de pobreza y marginación, los cuales son indicativos de la existencia de marcadas insuficiencias y rezagos en el ejercicio de los derechos para el desarrollo social establecidos en esta Ley. Su determinación se orientará por los criterios de resultados que para el efecto defina el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social que esta Ley señala y deberá, en todo tiempo, promover la eficacia cuantitativa y cualitativa de los ejecutores de la Política Social (Ley General de Desarrollo Social (2004:4:10).

Asimismo el artículo 36 contiene los lineamientos y criterios que establece el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social para la definición, identificación y medición de la pobreza, los cuales son de aplicación obligatoria para las entidades y dependencias públicas que participan en la ejecución de los programas de desarrollo social, y deberá utilizar la información que genere el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], independientemente de otros datos que se estime conveniente, al menos sobre los siguientes indicadores:

I. Ingreso corriente per cápita;
II. Rezago educativo promedio en el hogar;

- III. Acceso a los servicios de salud;
- IV. Acceso a la seguridad social;
- V. Calidad y espacios de la vivienda;
- VI. Acceso a los servicios básicos en la vivienda;
- VII. Acceso a la alimentación nutritiva y de calidad;
- IX. Grado de Accesibilidad a carretera pavimentada (Ley General de Desarrollo Social (2004:4:10).

En el artículo 42 se establece que los municipios formularán, aprobarán y aplicarán sus propios programas de desarrollo social, los cuales deberán estar en concordancia con los de las entidades federativas y el del Gobierno Federal. (Ley General de Desarrollo Social (2004:4:10).

Atendiendo el mismo tema, pero enfocado en relación a la problemática de género, Según la división del trabajo por sexo Bravo (1998) resalta lo siguiente:

Al asignar a las mujeres el espacio doméstico, determina la desigualdad en las oportunidades que ellas tienen como género para acceder a los recursos materiales y sociales (propiedad de capital productivo, trabajo remunerado, educación y capacitación), así como a participar en la toma de las principales decisiones políticas, económicas y sociales (Bravo, 1998:63).

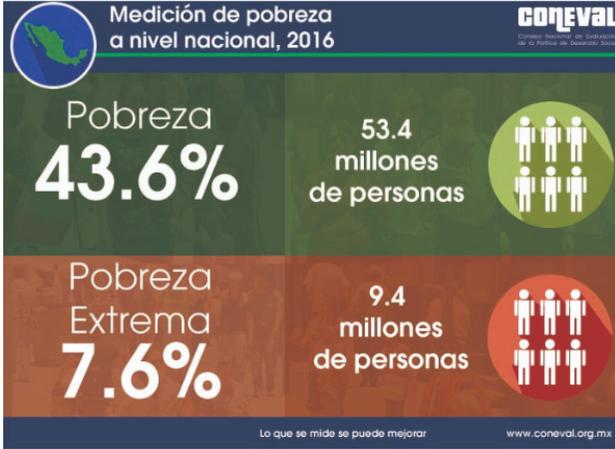
De acuerdo con las disposiciones establecidas en la Ley General de Desarrollo Social (LGDS), el CONEVAL cumple con su obligación de informar a la sociedad mexicana en general las estimaciones de pobreza en México y para cada entidad federativa, correspondientes a cada periodo.

El CONEVAL señala que la finalidad de esta información es proporcionar elementos para mejorar las políticas públicas tendientes a la superación de la pobreza en México y que al conocer el estado que guardan las dimensiones que conforman el fenómeno de la pobreza en México, los órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal) pueden identificar las áreas en las que se requiere redoblar los esfuerzos institucionales, así como las regiones del país donde es necesario fortalecer la atención prioritaria de la población en situación de pobreza o vulnerabilidad económica o social.

Estimaciones de la pobreza en México para 2016

Las estimaciones de la pobreza en México 2016 se calcularon a partir de las bases de datos del Modelo Estadístico (2016) para la continuidad del Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (MEC 2016 del MCS-ENIGH) que realizó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) entre agosto y noviembre de 2016, y que fueron publicadas el 28 de agosto de 2017. A continuación, se presenta en extracto los resultados obtenidos:

Imagen 1. Medición de pobreza a nivel nacional para el año 2016

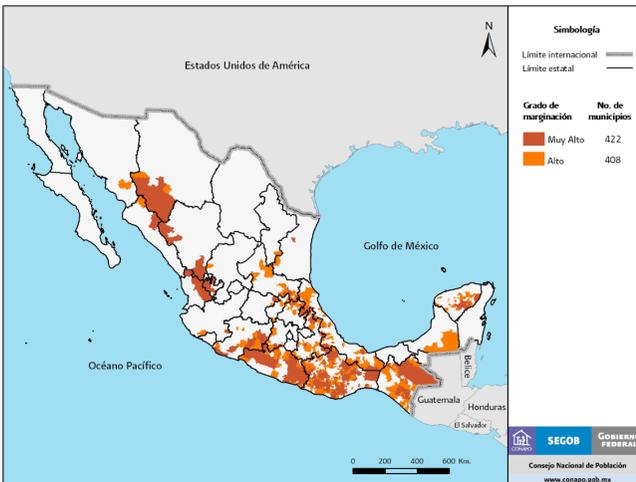


Fuente: adaptado de CONEVAL, 2017:1

Así pues, la imagen anterior muestra que para 2016 existían en México 53.4 millones de personas en situación de pobreza que representaban el 43.6% y 9.4 millones de personas que vivían en pobreza extrema y representaban el 7.6% de la población a nivel nacional.

La siguiente imagen muestra las zonas con mayor alto grado de marginación social y económica en el territorio nacional, en esta se puede apreciar que las zonas con mayor alta marginación, mayormente se encuentran al sur del país. En el estado de Sonora se puede apreciar una zona de alta marginación al sur del estado, en los municipios de Álamos y Navojoa.

Imagen 2. Municipios con grado de marginación alto y muy alto en México, para 2010



Fuente: adaptado de CONAPO, 2010:1

Datos informativos sobre el estado de Sonora.

El Estado de Sonora se encuentra al noroeste del país, colinda al norte con Estados Unidos de América (EUA), su capital es Hermosillo, según datos del INEGI (2018), su población aproximada para 2017 era de 2'850,330 habitantes, representando el 2.4% de la población total del país, su extensión representa el 9.15% del territorio nacional. La distribución de su población es la siguiente: 86% urbana y 14% rural, a nivel nacional el dato es del 78% y 22%, respectivamente. El promedio de escolaridad es de 10 años (primer año de educación media superior), en tanto que a nivel nacional es de 9.2 años. Aunque es un estado de tradición agrícola y ganadera, es el sector comercio el que mayormente aporta al PIB. La aportación del estado al PIB nacional es del 2.9% (Cuéntame, 2018; INEGI, 2018; SIIES, 2016).

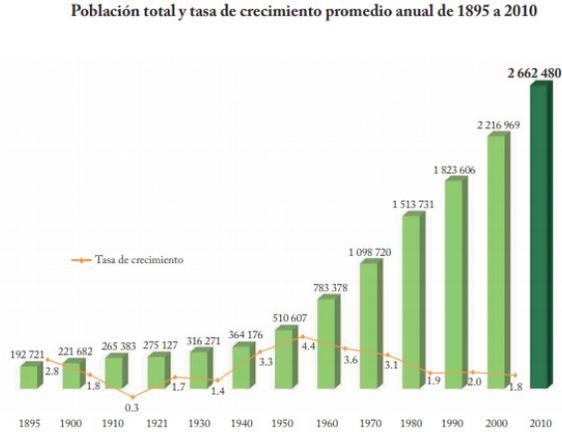
Imagen 3. Información relevante del Estado de Sonora



Fuente: adaptado de Cuéntame, 2018:1

El gráfico siguiente nos muestra como ha venido creciendo la población en el Estado de Sonora desde 1895 al 2010:

Imagen 4. Tamaño y crecimiento desde 1895 a 2010

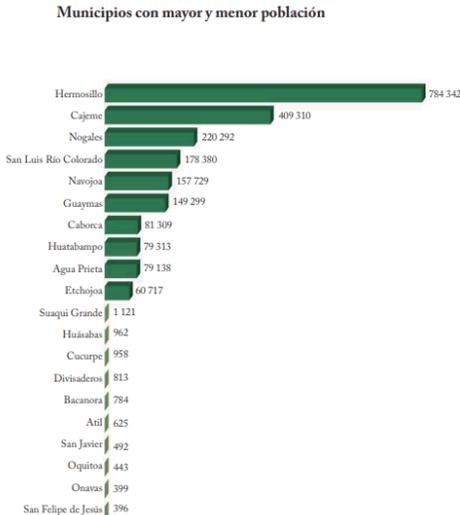


Fuente: adaptado de INEGI, 2011:1

Como ya se señaló anteriormente según la página web Cuéntame (2018) la población del estado de Sonora para el año 2017 era de 2'850,330 habitantes aproximadamente, según el Consejo Nacional de Población [CONAPO] (2017), en sus proyecciones de población 2010-2050, estimaba que la población del estado de Sonora para el año actual sería de 3'011,800 habitantes (CONAPO, 2017).

El siguiente gráfico nos muestra la distribución de la población en el estado de Sonora, según último censo, 2010:

Imagen 5. Distribución de la población de Sonora en sus diferentes municipios para 2010



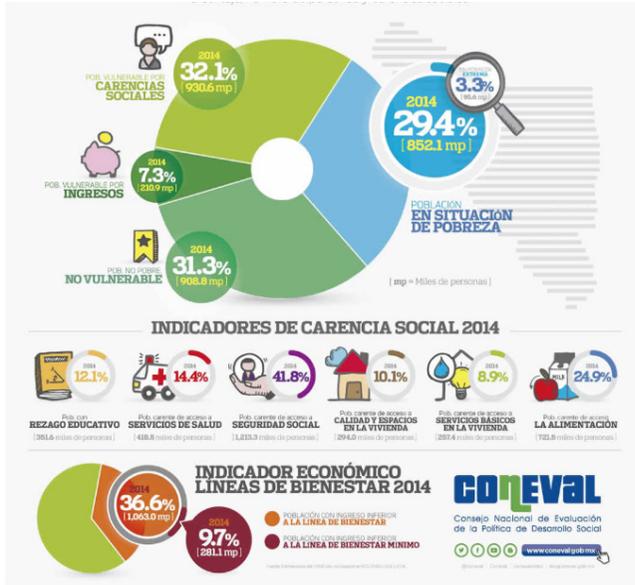
Fuente: Adaptado de INEGI, 2011:2

Así pues, se puede apreciar en el gráfico que Hermosillo, para 2010, era el municipio más poblado del estado de Sonora.

Estadísticas de la pobreza en Sonora, para 2014.

A continuación, se presenta las estadísticas de la pobreza y carencias sociales en el estado, mediante el siguiente gráfico:

Imagenv 6. Porcentaje, número de personas y carencias sociales



Fuente: Adaptado de CONEVAL, 2016:1

Según la siguiente imagen, en el estado de Sonora, para 2014, existían 930,600 personas vulnerables por carencias sociales, de ellas, 351,600 por rezago educativo (12.6% de la población), 418,500 por carencia de servicios de salud (14.4%), 1,213,300 por carencia de acceso a la seguridad social (41.8%), 294,000 por carencia de calidad y espacios en la vivienda (10.1%), 257,400 por carencia de acceso a los servicios básicos de vivienda (8.9%), 721,500 por carencia de acceso a la alimentación (24.9%).

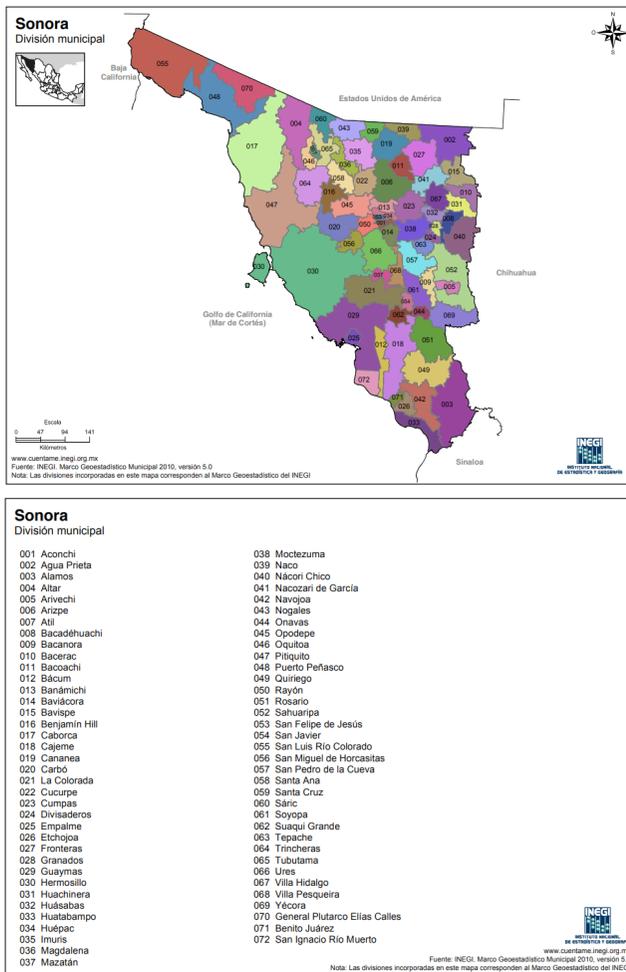
Asimismo, la población vulnerable por ingresos representaba en 2014, el 7.3% de la población (210,900 personas), y la población no pobre y no vulnerable representaba el 31.3% (908,800 personas). Por otro lado, existía un índice de pobreza del 29.4%, es decir 852,100 personas, de las cuales el 3.3% vivían en extrema pobreza, 95,600 personas en todo el estado de Sonora.

Por otro lado, la gráfica nos muestra en relación a las líneas de bienestar económico, que el 36.6% de las personas, en el estado de Sonora (1'063,000), tenían un ingreso menor a la línea de bienestar y de estas, el 9.7% (281,100) tenían un ingreso por debajo de la línea de bienestar mínimo.

Información del municipio de Hermosillo.

La imagen siguiente muestra la ubicación del municipio de Hermosillo dentro del estado de Sonora, según Wikipedia (2018) y municipios.com (2018), el municipio de Hermosillo está conformado por su principal Ciudad que es Hermosillo, que, a su vez, es la capital del estado, pero además cuenta con varias ciudades y poblaciones (poco más de 60), de las cuales las más importantes son: Poblado Miguel Alemán, Bahía de Kino (Centro turístico con playa), San Pedro el Saucito, Mesa del Seri, ninguna con una población mayor a los 20,000 habitantes. El mapa de la República Mexicana señala que el municipio de Hermosillo se encuentra al oeste del estado de Sonora. Es la capital de dicho estado y se fundó en el año de 1700. Su distancia a los Estados Unidos es de aproximadamente 270 kilómetros.

Imagen 7. Ubicación del municipio de Hermosillo



Fuente: Adaptado de INEGI, 2011:1

Debido a su posición en el mapa de México, dicho municipio se localiza entre los paralelos 29° 05' 56" latitud norte del trópico de cáncer y entre los meridianos 110° 57' 15" longitud oeste del meridiano de Greenwich. Debido a la posición territorial que presenta en el mapa del país, limita al norte con los municipios de Carbó y San Miguel de Horcasitas, al este con Ures y Mazatlán, al sureste con La Colorada y Guaymas, al noroeste con el municipio de Pitiquito y al suroeste con el Golfo de California.

Su territorio está constituido con superficie total de 14,880.2 kilómetros cuadrados y debido a las diferentes elevaciones que se encuentran en su territorio, se sitúa a una altitud promedio de 282 metros sobre el nivel del mar (msnm). Es preciso saber que Hermosillo cuenta con un desarrollo económico importante dentro del estado de Sonora. Sus principales actividades económicas son el comercio, industria, pesca, ganadería y agricultura. En otros datos estadísticos, el INEGI llevó a cabo el conteo de población y vivienda en todos los estados y municipios de México durante el 2010 e informó que de acuerdo a los resultados obtenidos el municipio de Hermosillo está formado por una población total de 784,322.

Pero según datos de Villegas (2016), el municipio capitalino de Sonora es el décimo quinto más poblado del País y el número uno en crecimiento del 2010 al 2015, A marzo de 2015, Hermosillo alcanzaba una población de 884 mil 273 habitantes con una tasa de crecimiento anual promedio (de los últimos cinco años) del 2.8%. El 31% de la población sonorense reside en la capital. El municipio más poblado del País es León con un millón 578 mil 626, le sigue Puebla con un millón 576 mil 259, Guadalajara con un millón 460 mil 148 y Ciudad Juárez con un millón 391 mil 180 habitantes.

Para ese entonces el municipio sonorense habrá rebasado también a Culiacán, que alcanzará una población de 957 mil, y a Nezahualcóyotl que tendrá 976 mil habitantes.

Por ahora, Hermosillo supera a otros importantes municipios históricamente poblados como: Querétaro, Chihuahua capital, Aguascalientes, Toluca, Naucalpan, San Luis Potosí, Acapulco y Saltillo. De este paquete de ocho municipios, en 1990 Hermosillo estaba sólo más poblado que Saltillo; 25 años después está más poblado que todos.

Las cabeceras de los tres municipios más poblados de la entidad contienen el 91.2% de la población los cuales son: Hermosillo, Ciudad Obregón y Nogales. Luego entonces, la población de Ciudad Obregón ronda los 320 mil habitantes a fecha actual, unos 500 mil menos que la cabecera de Hermosillo (Villegas, 2016).

Información de población y pobreza en el municipio de Hermosillo, Sonora para 2010.

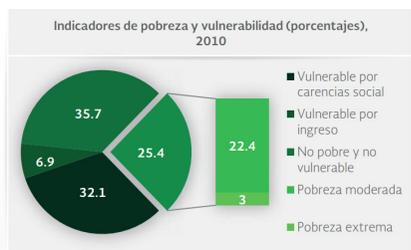
Según el INEGI (2011) La población total del municipio de Hermosillo para 2010 era de 784,342 habitantes, el gráfico siguiente nos muestra cómo se distribuía la pobreza para dicho año.

Imagen 8. Indicadores sociodemográficos y la pobreza multidimensional en el municipio de Hermosillo para 2010

I. INDICADORES SOCIODEMOGRÁFICOS

INDICADOR	HERMOSILLO (MUNICIPIO)	SONORA (ESTADO)
Población total, 2010	784,342	2,662,480
Total de hogares y viviendas particulares habitadas, 2010	210,402	705,668
Tamaño promedio de los hogares (personas), 2010	3.7	3.7
Hogares con jefatura femenina, 2010	55,989	181,538
Grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más años, 2010	10.4	9.4
Total de escuelas en educación básica y media superior, 2010	921	4,453
Personal médico (personas), 2010	2,006	5,399
Unidades médicas, 2010	60	493
Número promedio de carencias para la población en situación de pobreza, 2010	2.3	2.4
Número promedio de carencias para la población en situación de pobreza extrema, 2010	3.8	3.8

II. MEDICIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA POBREZA

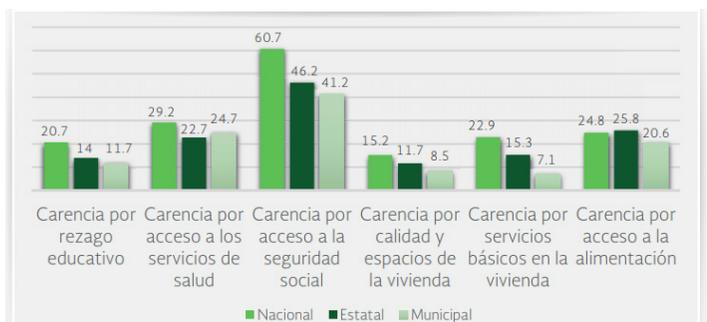


Fuente: adaptado de SEDESOL, 2018:1

Según la SEDESOL (2018) el municipio de Hermosillo, Sonora, para 2010, contaba con 784,342 habitantes, de las cuales el 32.10% eran vulnerables por carencias sociales, el 6.9% vulnerables por ingreso, el 35.7% era no pobre y no vulnerable, el 22.4% vivía en pobreza moderada y el 3% en pobreza extrema, porcentaje muy similar al porcentaje a nivel estatal (3.3%). Aquí también se muestra que el número de carencias para población en situación de pobreza era de 2.3 y para la persona en extrema pobreza era de 3.8, números muy similares a nivel nacional.

El gráfico siguiente tomado de CONEVAL (2011) nos muestra un comparativo de la pobreza multidimensional a nivel nacional, estatal y municipal, en este se puede observar que a nivel municipal la mayor carencia es la de acceso a la seguridad social (41.2%), la cual también es la mayor a nivel nacional y a nivel estatal, seguida por la carencia por acceso a los servicios de salud (24.7%), en esta carencia el municipio de Hermosillo está por arriba que el índice del estado (22.7%), pero menor al índice a nivel nacional (29.2%). De hecho, en esta carencia es la única en que sobresale el municipio respecto a los índices estatales, ya que a nivel nacional está por debajo en los seis índices de carencias.

Imagen 9. Comparativo de índices de carencias (a nivel nacional, estatal y municipal) para 2010



Fuente: adaptado de CONEVAL, 2011:1

Según datos del Consejo Estatal de Población [CONAPO] (2015) los hogares hermosillenses presididos por una mujer representan un 68%. Esto significa que el modelo familiar tradicional de las últimas décadas ha está cambiando; hoy son cada vez más las familias que tienen como responsable a una mujer.

Por otro lado, en el contexto nacional, El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 tiene como uno de sus objetivos incrementar la productividad del país para llevar a México a su máximo potencial; en efecto, establece 5 metas nacionales, dentro de las cuales se encuentra la denominada "México Incluyente" enumerada como "meta 2", que tiene como objetivo principal, garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales de todos los mexicanos, que vaya más allá del asistencialismo y que conecte el capital humano con las oportunidades que genera la economía en el marco de una nueva productividad social, que disminuya las brechas de desigualdad y que promueva la más amplia participación social en las políticas públicas como factor de cohesión y ciudadanía. En concordancia con lo anterior, el Programa Sectorial de Desarrollo Social 2013-2018, establece los satisfactores mínimos para tener una vida digna y para generar las condiciones y herramientas que de manera duradera construyan el bienestar de toda la población. Lo anterior en razón a que la Política Nacional de Desarrollo Social reconoce que la mejor herramienta para disminuir la pobreza, las carencias y rezagos sociales, radica en el impulso de las iniciativas productivas surgidas en los diferentes sectores de la población y orientadas a la vocación productiva regional (H. Ayuntamiento de Hermosillo, 2015).

En consecuencia de lo anterior y en atención al cumplimiento de la Ley General de Desarrollo Social nacional y la Ley de Desarrollo Social para el Estado de Sonora, el Estado de Sonora, constituyó el Sistema Estatal de Desarrollo Social para la concurrencia de los sectores públicos, social y privado con el fin de conjuntar esfuerzos y acciones en determinada materia, creación que fue plasmada en Las políticas públicas históricas, las cuales están focalizadas a disminuir la pobreza a través de programas que tratan de posicionar a los de más bajos recursos en una situación económica diferente, a través de la entrega de recurso e insumos que modifican por un corto plazo su manera de vivir, y donde el ánimo de ayudar versa solamente en atención de sus carencias sociales y no en el desarrollo humano de las personas, por lo que el municipio propone el programa social Encausa, que pretende ser diferente, pues si bien es cierto que pretende disminuir las carencias sociales, su meta principal es la encaminada a lograr el desarrollo humano, así como la de preparación para desarrollar actividades productivas, el fortalecimiento de las familias y generar las condiciones para que en conjunto puedan desarrollar actividades que les permitan ingresos suficientes, pero sobre todo permanentes para sus hogares. Lo anterior en razón a que la Política Nacional de Desarrollo Social reconoce que la mejor herramienta para disminuir la pobreza, las carencias y rezagos sociales, radica en el impulso de las iniciativas productivas surgidas en los diferentes sectores de la población y orientadas a la vocación productiva regional. (H Ayuntamiento de Hermosillo, 2015).

Derivado de lo anterior, la H. Comisión de Fomento al Desarrollo Económico y Social 2015-2018, del municipio de Hermosillo, Sonora, propone la institucionalización del programa EnCausa, un modelo de trabajo para atender la pobreza extrema en Hermosillo, que su duración sea de cuatro años de conformidad a las estrategias anteriormente expuestas que establecen el Plan Estatal de Desarrollo 2016-2021, así como del Programa de Mediano Plazo de Desarrollo Social y el Programa Sectorial de Desarrollo Social, todos del Estado de Sonora, el cual consiste en la unión de esfuerzos de la sociedad y gobierno, focalizando las capacidades que tienen los programas de gobierno, y las capacidades que tienen los actores involucrados en el programa EnCausa, siendo estos, instituciones educativas, empresas, asociaciones civiles y sociedad civil, donde se realizan invariables acciones cuyo fin es atacar la raíz de la pobreza extrema, engrandeciendo las facultades humanas para permitir un desarrollo personal y familiar pleno; y si bien es cierto que de conformidad al artículo 120 de la Ley de Gobierno Municipal los programas de gobierno se desarrollarán durante el periodo constitucional del gobierno municipal correspondiente, cierto también lo es que, podrá contener consideraciones y proyecciones a más largo plazo hasta lograr los objetivos y encaminarlos para un seguimiento y mejoramiento de las líneas de acción, haciendo las veces de un programa permanente, que crezca, evolucione y trascienda en el tiempo.

OBJETIVO PRINCIPAL

Evaluar el grado en que se cumple a su vez el objetivo de EnCausa de atacar la raíz de la pobreza extrema, engrandeciendo las facultades humanas para permitir un desarrollo personal y familiar pleno a través de generar oportunidades reales a las familias que se encuentran en situación de pobreza extrema, mediante un modelo integral, que les permita tener opciones de movilidad que las lleven a transitar hacia un estado de bienestar y desarrollo humano.

Objetivos secundarios.

Evaluar el cumplimiento de los objetivos secundarios de EnCausa los cuales son

- Disminución de carencias sociales
- Desarrollo integral de la persona.
- Fortalecimiento de la familia.
- Generación de ingreso suficiente para el hogar.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La Universidad de Sonora, a través del Centro de Asesoría Financiera de Emprendimiento Social del Departamento de Economía [CAFES], establece el compromiso de colaborar, con la participación de maestros y alumnos que presten su servicio social, primeramente, en la impartición de cursos de emprendedurismo empresarial, pero, seguido y principalmente en la evaluación integral del Programa EnCausa, en el ámbito de su operación, avances y resultados.

El enfoque será cuantitativo y descriptivo, ya que se pretende utilizar las técnicas de la estadística descriptiva y correlacional para medir el grado en que se cumplen tanto el objetivo principal como los secundarios del programa EnCausa, y en cierta manera es longitudinal y de corte cualitativo ya que se pretende comparar la situación de las familias en los diversos aspectos cualitativos de la calidad de vida de las familias participantes al final de la implementación del programa, comparado con la situación en que se encontraban al inicio del mismo.

La población objetivo para este Proyecto de innovación social, son todas aquellas familias que se encuentran en una situación de pobreza multidimensional extrema (CONEVAL, 2015). En la ciudad de Hermosillo, según información del INEGI (2016), existe una población de 6,300 habitantes en esta condición.

Para el trabajo de selección de las familias, se hizo un levantamiento de alrededor de 4,000 Cuestionarios Únicos de Información Socioeconómica (CUIS) en las Zonas de Atención Prioritaria, marcadas por la SEDESOL, estos instrumentos fueron capturados en un Sistema creado por Desarrollo Social Municipal. Después de un análisis de los instrumentos, se realizó la selección de 300 familias en base a los siguientes criterios:

1. Ubicar preferentemente a la familia en Zona de Atención Prioritaria.
2. Comprobación del proceso de regularización del predio.
3. Material de la vivienda (cartón, madera, material de desecho)
4. Servicios básicos de la vivienda (no contar con alguno de estos servicios: Agua, Drenaje, Luz)
5. Hacinamiento
 - ✓ 2.5 personas en hogar
 - ✓ Más de 2 hogares en una vivienda
6. Sin relación laboral formal (Seguridad Social)
7. Número de hijos:
 - ✓ Mínimo dos, máximo cuatro.
8. Edades de los jefes de familia: 20 a 45 años.
9. Un hogar por vivienda

Una vez seleccionadas las 300 familias se procedió a realizar visitas de verificación a cada uno de estos domicilios. Para realizar esta tarea, el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Sonora, apoyó con estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura. En este trabajo se encontró que la mayoría de las familias no se encontraban en pobreza multidimensional extrema, tenían carencias y su situación de pobreza era moderada, sin embargo, el objetivo de este proyecto es llegar a aquellas familias con más de tres carencias sociales, por lo que se tomó la decisión de que personal de la Dirección General de Desarrollo Social, realizaría visitas a las colonias marcadas por la Federación como zonas de atención prioritarias, para detectar casos de familias que pudieran formar parte de este proyecto.

Se tomaron fotografías de la vivienda, para tener la ficha de identificación de la familia, a la vez que se diseñó un instrumento que nos permitiera identificar rápidamente a posibles familias que pudieran ser parte del programa, este instrumento se presenta a continuación

Cuadro 1. Diagnóstico Árbol de Problemas



Fuente: Elaboración propia (conjuntamente CAFES y municipio de Hermosillo, Son.)

Aún y cuando se seleccionaron en este proceso, alrededor de 250 familias que reunían los requisitos exigidos y de que se inició el proceso de presentación del programa y se les explicó el proceso de intervención; finalmente, y a partir de esta información, después de un arduo análisis y visitas a los Centros de Desarrollo Comunitarios [CDC.], se reconsideró la capacidad de atención de la Dirección General de Desarrollo Social del Gobierno Municipal y se concluyó que la capacidad de atención era de 200 familias en cada generación.

Metodología a seguir:

De acuerdo a lo estipulado por el CONEVAL (2015), las personas que se encuentra en situación de pobreza multidimensional son aquellas que no tiene garantizado el acceso de al menos tres de sus derechos sociales, sean estos de: educación, salud, seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y la alimentación y que Además, sus ingresos se encuentran por debajo de la línea de bienestar mínimo, es decir, el ingreso familiar es muy bajo, que no consiguen adquirir sus alimentos y/o nutrientes necesarios para tener una vida saludable.

Variables y herramientas estadísticas a utilizar para evaluar el impacto del Programa EnCausa en la pobreza de la población del municipio de Hermosillo, Sonora

Para evaluar el impacto del programa EnCausa en la pobreza del municipio de Hermosillo, se tomarán como variables los criterios definidos por el CONEVAL (2015), utilizando para ello las pruebas estadísticas que se consideran pertinentes en su momento, la tabla siguiente muestra la definición de variables e indicadores a utilizar:

Cuadro 2. Variables e indicadores.

VARIABLE dependiente	VARIABLE INDEPENDIENTE	INDICADORES
GRADO DE IDH	C.1. VIVIENDA	C.1.1. Falta de unidad básica de Vivienda. C.1.2. Vivienda precaria C.1.3. Hacinamiento
	C.2. FALTA DE ACCESO A LOS SERVICIOS BÁSICOS DE VIVIENDA.	C.2.1. Falta de acceso a Mejoramiento de Vivienda. C.2.2. Falta de regularización del terreno.
	C.3. FALTA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN.	C.3.1. Falta de habilidades y capacidades para la vida C.3.2. Falta de nivelación académica para adultos y tutorías para niños.
	C.4. FALTA DE ACCESO A LOS SERVICIOS DE SALUD.	C.4.1. Falta de afiliación a algún sistema de servicio de salud. C.4.2. Falta de acciones, promoción y prevención de la salud.
	C.5. FALTA DE INGRESOS POR ARRIBA DE LA LINEA DEL BIENESTAR MÍNIMO.	C.5.1. Falta de capacitación para el trabajo. C.5.2. Falta de acceso a un empleo o proyecto productivo. C.5.3.- Nivel
	C.6. FALTA DE ACCESO A ALIMENTACION SALUDABLE.	C.6.1. Carencia de alimentos. C.6.2. Falta de orientación nutricional.

Fuente: Elaboración propia con datos de CONEVAL, 2015.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En relación a este punto, se aclara que aunque se tiene contemplado en este proyecto la evaluación integral del Programa EnCausa a través de la aplicación de pruebas estadísticas aplicables a cada generación (cada dos años aproximadamente), pero, debido a que el programa para la primera generación no inició a principios de 2016 (como se tenía contemplado), sino más bien a finales, y debido a retrasos ajenos al CAFES-UNISON, que es el organismo evaluador de este programa, adicionalmente a los resultados oficiales que publique el CONEVAL acerca del IDH para este municipio; el programa contempla evaluaciones preliminares a cada una de las generaciones. En este trabajo, a continuación solo se presenta una evaluación preliminar y parcial de la primera generación, ya que solo se cuenta con resultados aislados de esta, por los motivos aquí expuestos.

Cabe resaltar en este apartado, que el modelo del programa EnCausa fue acompañado en todo su proceso por parte de académicos de instituciones educativas como Universidad de Sonora, Universidad del Valle de México, Instituto Tecnológico de Monterrey, Universidad Estatal de Sonora, Universidad Kino, así como el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo [CIAD], lo que logra un modelo de programa social efectivo que permita combatir la pobreza extrema y alcanzar un mayor IDH para este municipio; es decir cumplir con el objetivo principal y secundarios del programa EnCausa, modelo que se presenta en el siguiente esquema:

Cuadro 3. Objetivo de la intervención: Árbol de Objetivos



Fuente: Elaboración propia, conjuntamente CAFES y municipio de Hermosillo, Son. (2018)

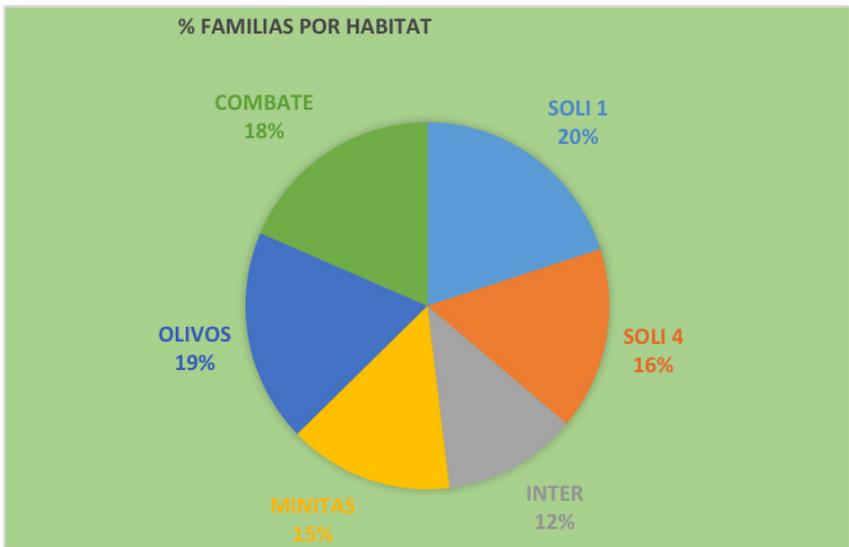
De los proyectos productivos que las 200 familias seleccionadas en la primera generación eligieron, y para los cuales recibieron apoyos de capital en activo fijo por parte del municipio, además de los cursos de emprendedurismo

por parte del CAFES UNISON; proyectos que consisten en empresas de elaboración de tortillas de harina, elaboración de tortillas de maíz, aplicación de uñas postizas, estéticas, fábrica de ropa (a baja escala), taller de soldadura, taller mecánico, venta de alimentos preparados, panadería, entre otros menos frecuentes; solo 32 (aproximadamente el 15%) de los negocios emprendidos hasta la fecha de evaluación preliminar, ha iniciado la operación, el resto, o aún no se inician, o ben, ya fueron abandonados por las familias, por diversos motivos, entre los que predomina la situación de que los padres de familia encontraron un trabajo formal y ya no cuentan con el tiempo suficiente para seguir realizando las operaciones del negocio para el cual recibieron el apoyo.

Algunos datos preliminares:

A continuación, se presentan algunos datos tomados de la encuesta inicial aplicada a las familias vulnerables elegidas para llevar a cabo este programa social, en todos los centros hábitat de la Ciudad de Hermosillo, Sonora:

Gráfico 1. Centros Hábitat (porcentaje de familias)



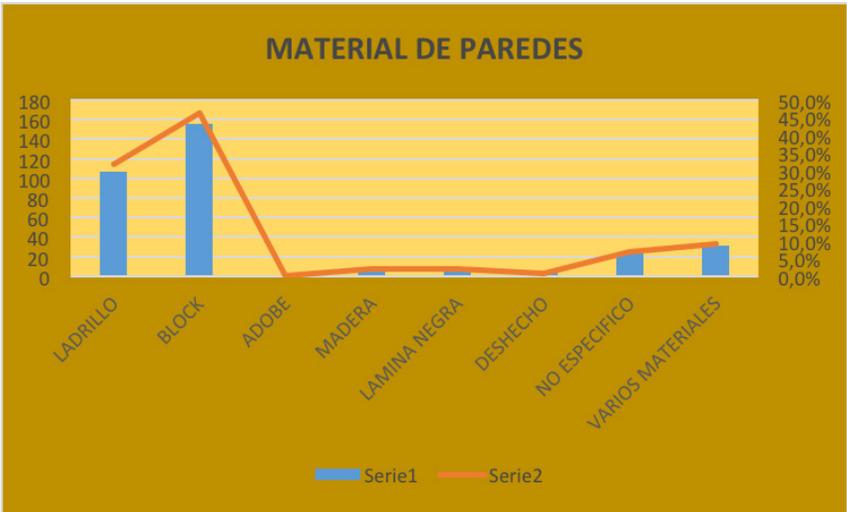
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Situación de la vivienda que se ocupa



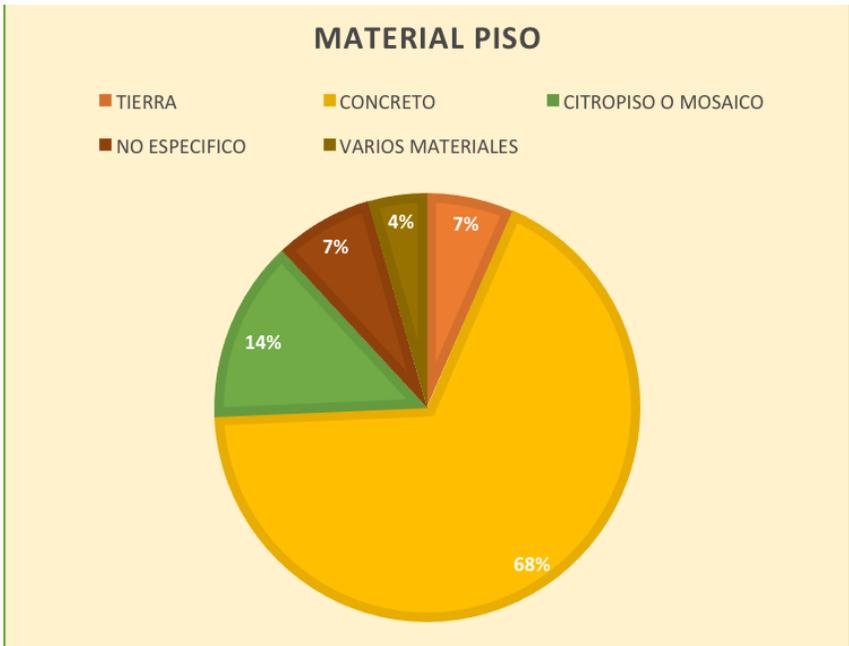
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3. Material de las paredes de las viviendas



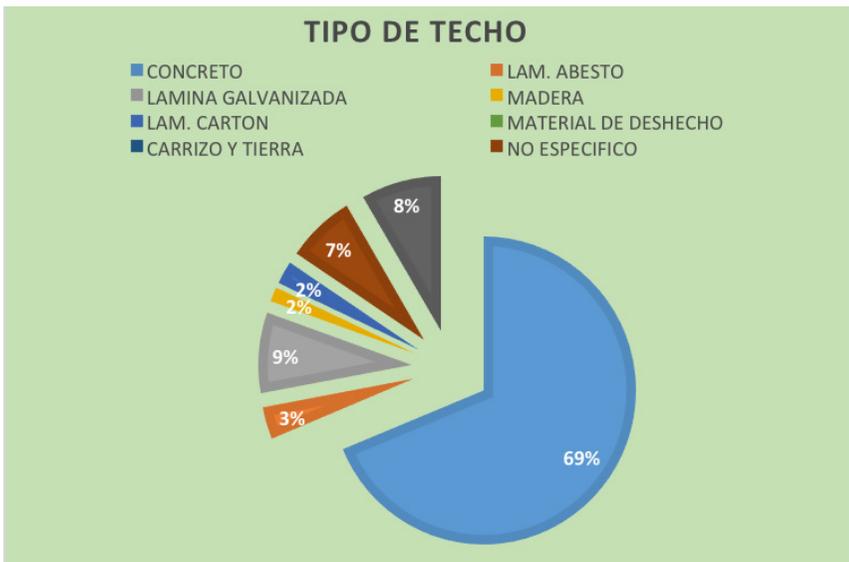
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Material del piso de las viviendas



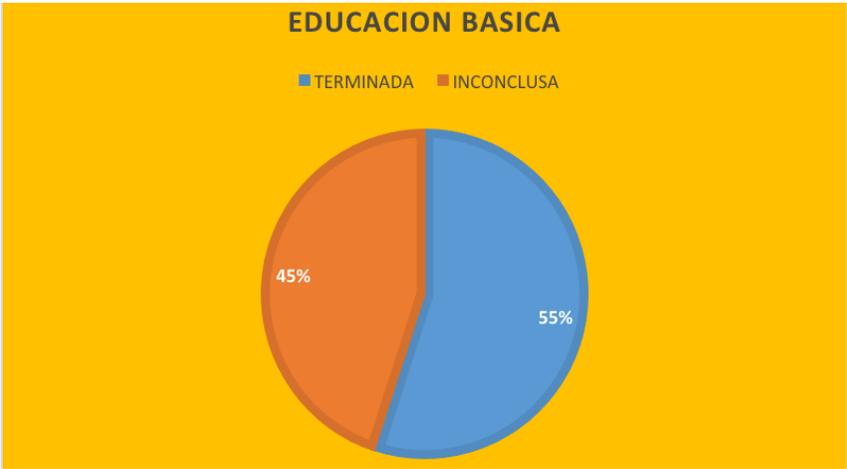
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Material del techo de las viviendas



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6. Grado académico



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7. Rango de ingresos



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y líneas futuras de investigación

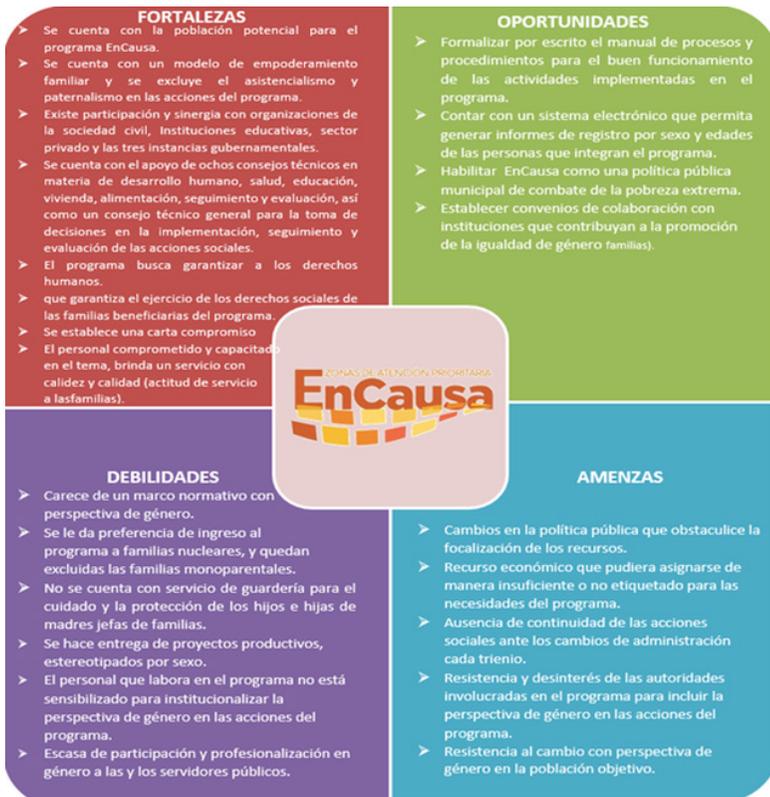
Independientemente de los resultados preliminares parcialmente obtenidos que se consideraron anteriormente, se tienen buenas expectativas de

resultados en las familias participantes al término del proceso, los cuales se espera que sean los siguientes:

- Certificados de primaria y/o secundaria de los padres de familia.
- Permanencia educativa de los hijos.
- Mejores capacidades laborales que les permita generar ingreso suficiente para la familia
- Mejor integración familiar.
- Gestión de una unidad básica de vivienda o mejoramiento de vivienda con servicios básicos, para aquellas familias que cuenten con una propiedad a su nombre y que no hayan sido beneficiario de un recurso similar por parte del Gobierno.
- Capacitación y nuevas habilidades para el trabajo en los padres de familia del programa EnCausa, que les permita acceder a opciones de empleo y autoempleo para mejorar el ingreso familiar.

Por otro lado, con la finalidad de resaltar las bondades del programa EnCausa y a la vez detectar áreas de oportunidad para realizar futuras mejoras al programa, a continuación, se presenta el siguiente esquema que muestra el análisis FODA del mismo:

Cuadro 4. Análisis FODA del programa EnCausa



Fuente: Elaboración propia, conjuntamente CAFES y municipio de Hermosillo, Son. (2017)

El CAFES en evaluación preliminar del programa de la primera generación, ha encontrado resultados pobres en el aspecto de generación de ingresos, ya que la mayoría de las familias, aunque son apoyadas para impulsar un negocio, un gran porcentaje de las mismas, o no lo han iniciado, o bien ya lo abandonaron, En relación con las variables salud, educación y demás, aún no se pueden evaluar, pero la mayoría de las familias aún siguen con el proceso de mejora en estos aspectos. Por otro lado, la Dirección de Desarrollo Social del municipio y el CAFES ya han impulsado acciones para institucionalizar este programa, para que trascienda las administraciones municipales por venir, con el fin de obtener mejores resultados en la erradicación de la pobreza extrema.

Con relación a este análisis presentado, se propone como línea de investigación, para mejorar el programa, el papel que juega el género en los resultados de los esfuerzos de EnCausa para mejorar el IDH en las familias que viven en la extrema pobreza.

REFERENCIAS

- Bravo (1998:63), *Políticas sociales y de género*, tomado de: [https://books.google.com.mx/books?id=IHbEiwZFZg0C&pg=PA182&lpg=PA182&dq=Bravo+\(1998:63\)&source=bl&ots=ByQAn_xJtA&sig=_7rZpUTo3km1U3z30WoOmgYRqws&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwisM3sh5LZAhWPwFkKHeZPCHgQ6AEIMDAC#v=onepage&q=Bravo%20\(1998%3A63\)&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=IHbEiwZFZg0C&pg=PA182&lpg=PA182&dq=Bravo+(1998:63)&source=bl&ots=ByQAn_xJtA&sig=_7rZpUTo3km1U3z30WoOmgYRqws&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwisM3sh5LZAhWPwFkKHeZPCHgQ6AEIMDAC#v=onepage&q=Bravo%20(1998%3A63)&f=false) con fecha 14 de Enero de 2018.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública [CESOP], (2018), tomado de: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Centros-de-Estudio/CESOP> con fecha 06 de Febrero de 2018.
- CONAPO, (2011), Mapa B. d. México. *Municipios con grado de marginación alto y muy alto, 2010*, tomado de: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/AnexosMapas/Mapas/Nacional/Mapa%20Bd%20GM_ALTO%20Y%20MUY%20ALTO.jpg
- (2015), tomado de: http://coespo.edomex.gob.mx/informacion_municipal con fecha 21 de enero de 2018.
- (2017), *proyecciones CONAPO para 2018*. tomado de: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos con fecha 21 de Abril de 2018.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (2011) *Información anual sobre la situación de pobreza y rezago social*, tomado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46411/Sonora_030.pdf, con fecha 28 de Abril de 2018
- (2015), *Medición de la pobreza municipal 2015*, tomado de: <https://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx>, con fecha 15 de Enero de 2018, México.
- (2016), *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*, tomado de: <https://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx>, con fecha 15 de enero de 2018, México.

- (2017), *Pobreza en México*, tomado de: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx> con fecha 15 de enero de 2018, México.
- Cuéntame (2018), *Estadísticas del INEGI*, tomado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/son/default.aspx?tema=me&e=26> con fecha 30 de Abril de 2018.
- El Imparcial (2018), tomado de: <http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Noticias/07032016/1060178-En-pobreza-extrema-y-abandono.html>, con fecha 06 de Febrero de 2018.
- H. Ayuntamiento de Hermosillo (2015): *Protocolo del proyecto del programa EnCausa para el municipio de Hermosillo; sonora*.
- INEGI, (2011), Principales resultados del Censo de Población y Vivienda, tomado de: <http://estrategia.sonora.gob.mx/images/PSEEG/publicaciones/Principales-Resultados-del-Censo-de-Poblacion-y-Vivienda-2010-SONORA--parte-I.pdf>, con fecha 24 de Enero de 2018.
- (2016), tomado de: <http://www.inegi.org.mx/>, con fecha 20 de Enero de 2018.
- Ley de Desarrollo social del Estado de Sonora (2016), Última reforma publicada en el boletín oficial del 30 de Abril de 2017, tomada de: <https://app.vlex.com/#vid/575234514>, con fecha 06 de Febrero de 2018. México.
- Ley General de Desarrollo Social (2004), *Secretaria de Desarrollo social*, tomado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgds/LGDS_orig_20ene04.pdf, con fecha 12 de enero de 2018.
- Menéndez G. R: (2015:9), Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública [CESOP], tomado de: <file:///C:/Users/Carlos/Downloads/An%C3%A1lisis%20de%20brechas%20municipales%20de%20desarrollo%20humano%20en%20M%C3%A9xico.pdf> con fecha 15 de Enero de 2018, México.
- Modelo Estadístico (2016), Modelo Estadístico 2016 para la continuidad del MCS-ENIGH <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/investigacion/eash/2016/>, con fecha 18 de Mayo de 2018.
- Municipios.mx, (2018), tomado de <http://www.municipios.mx/sonora/hermosillo/> con fecha 18 de Abril de 2018.
- PNUD, (2010), *Informe Desarrollo Humano 2010*, tomado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2010_es_complete_reprint.pdf con fecha 19 DE Abril de 2018.
- Ramírez, M. (2011), *Política social, identidad y ciudadanía*. Revista Cultura y Representaciones sociales Año 5, núm. 10., p. 137-165, Venezuela. Tomado de: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num10/Rev10.pdf> con fecha 14 de Enero de 2018.
- SEDESOL, (2010), *Información anual sobre la situación de pobreza y rezago social*, Tomado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46411/Sonora_030.pdf, con fecha 15 de Abril de 2018.
- Sen A. (1998), *Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI*, tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4934951.pdf>, con fecha 12 de Enero de 2018.

Sen A., Klisberg B. (2007), *primero la gente, una mirada desde la ética de desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*, Editorial Deusto, p. 54. México.

Sistema de Información Estadística del Estado de Sonora, [SIIES] (2016) <http://www.estadisticasonora.gob.mx/indicadores.aspx> con fecha 06 de Enero de 2018.

Villegas O. J. (2016), <https://elimparcial.com/Columnas/DetalleColumnas/1171852-Efecto-multiplicador-Javier-Villegas-Orpinela.html> con fecha 28 de Abril de 2018.

Wikipedia, (2018), *Municipios de Sonora*. Tomado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Hermosillo>, con fecha 18 de Abril de 2018.

VII. Educación inclusiva

ACCIONES PARA MINIMIZAR BARRERAS DE EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

*Catalina Trujillo Vanegas, Eliana Johana González Vargas,
Universidad Surcolombiana, Colombia*

Palabras clave: Inclusión; interculturalidad; educación

En los últimos años Colombia ha transformado sus lineamientos de educación para todos, enmarcados en normatividades nacionales e internacionales propuestas e implementadas para garantizar el derecho a la educación pertinente, contextualizada y de calidad para las diversas poblaciones¹. A nivel nacional solo desde la Constitución Política de 1991 se reconoce que somos diversos y pluriculturales, un precepto para actuar socialmente y propiciar un giro en los lenguajes y prácticas hacia la inclusión. Con ello, se han reglamentado leyes, decretos, resoluciones, normatividades para las poblaciones que requieren ser beneficiadas a través de políticas de inclusión. Sin embargo, las lógicas de su uso han consistido en medidas de integración y de naturaleza asistencial que han relegado el sentido amplio de la diversidad.

Desde las distintas instituciones, organizaciones y colectivos sociales, se ha evidenciado la necesidad de fortalecer las prácticas inclusivas y desaprobar los lenguajes, pensamientos y hechos excluyentes. A partir de allí, a nivel internacional se gesta el Índice de Inclusión Social de Americas Quarterly, que mide cómo los países están sirviendo a todos sus ciudadanos sin importar su raza, nivel de ingresos, o credo. El índice clasifica 17 países, y en esta medición Colombia se ubica en el séptimo puesto con un puntaje favorable respecto a la inclusión etnoracial, la tolerancia LGTB y los derechos de la mujer (Revista Americas Quarterly, 2016). Una medición que evalúa los esfuerzos, avances y desafíos del país en la implementación de acciones afirmativas, mostrando al mundo cómo estamos, y en el escrito que nos ocupa se pretende exponer cómo lo hemos hecho desde contextos particulares.

Específicamente en la atención a la población en situación de discapacidad se extienden los avances para promover sus derechos², y desde el sec-

¹ En el ámbito internacional se encuentran: Declaración mundial sobre educación para todos-Tailandia-1990. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad-Salamanca-1994. Foro Mundial sobre la Educación-Dakar-Senegal-2000. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad-ONU-2006. Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro- Unesco-2000

² A nivel nacional para la población en situación de discapacidad se han gestado los siguientes lineamientos: Ley general de Educación-1994. Decreto 2082-1996. Ley 361-1997. Resolución 2565-2003. Ley 1145-2007. Decreto 366-2009. Ley 1618-2013. Decreto 1421-2017

tor educativo se realizan acciones constituidas a partir de las características de los estudiantes, sin establecer una secuencia que separe las necesidades individuales y contextuales, lo que se traduce a no restringir la educación a la academia sino a la amorosidad educativa que tiene que ver con “la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro” (Skiliar, 2011, pág.145).

Una educación desde una perspectiva de derechos e inclusión que reconozca y dialogue con las culturas, en un involucramiento dinámico de las realidades y la posibilidad de reconstruir una sociedad justa.

Tenemos frente a nosotros el desafío de comprender e implementar el cambio paradigmático que la CDPD nos exige: superar la exclusión educativa de las personas con discapacidad, dejar atrás ofertas especiales o segregadas, en donde las acciones terapéuticas, de rehabilitación y de salud desdibujan la prestación del servicio educativo, para incluir masivamente a las personas con discapacidad en las escuelas regulares, públicas y privadas, y brindarles los ajustes y apoyos que requieran. Pero no es solo un asunto de acceso. Con facilidad se tiende a pensar que la sola presencia de las personas con discapacidad en los entornos educativos es suficiente; sin embargo, más allá de estar físicamente, se requiere que puedan participar, pertenecer, ser reconocidos y promovidos en condiciones de igualdad. (Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2018, pág 8)

En concordancia con el derecho a la educación inclusiva para las personas en situación de discapacidad, se han realizado procesos para identificar las barreras y las acciones a emprender, y así transformar culturas, políticas y prácticas. Partiendo de lo expuesto, en el nivel de Educación Superior, en el año 2016 se aplicó a 20 universidades públicas el Índice de Inclusión para Educación Superior-INES (Convenio 860), el cual le permitió a las IES identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad, analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad (Ministerio de Educación Nacional, Fundación Saldarriaga Concha , 2016, pág. 6).

Una de las universidades seleccionadas para el INES fue la Universidad Surcolombiana-USCO, de la cual cada uno de los actores participantes (administrativos, docentes y estudiantes) otorgó su percepción frente a 25 indicadores, uno de ellos y que obtuvo como resultado el 81,61% de favorable son las estrategias de apoyo socioeconómico y de acompañamiento académico y personal que promueven el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes, enfatizando en aquellos más proclives a ser excluidos del sistema. No obstante, algunos factores tuvieron una percepción inferior en los que la institución viene trabajando. A continuación se presenta la Tabla 1 con la semaforización³ de algunos de los resultados obtenidos en la USCO:

³ En rojo el indicador de prioridad alta, en amarillo los de mediana prioridad y el indicador en verde es fortaleza identificada.

Tabla 1. Semaforización de indicadores Universidad Surcolombiana. Fuente Ministerio de Educación Nacional, Fundación Saldarriaga Concha, 2016

Indicador	Resultado
La institución cuenta con estrategias de apoyo socioeconómico (becas, créditos y estímulos) y de acompañamiento académico y personal (orientación a aspirantes y estudiantes, tutorías y cursos de nivelación) que promueven el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes, enfatizando en aquellos más proclives a ser excluidos del sistema.	81,61%
La institución promueve la cooperación nacional e internacional y coordina la movilidad de profesores y estudiantes compartiendo responsabilidades, para atender a la diversidad de manera eficaz y eficiente.	62,31%
La institución cuenta con una política que facilita la participación de todos los estudiantes en los procesos académicos y administrativos.	71,64%
La institución cuenta con una política que permite a los profesores participar en los procesos académicos y administrativos desde el enfoque de educación inclusiva.	61,82%
La institución desarrolla programas y actividades de extensión o proyección social que responden a necesidades regionales y poblacionales determinadas, teniendo en cuenta el enfoque de educación inclusiva en el contexto colombiano	60,80%
La institución de educación superior cuenta con una política de educación inclusiva que permite reconocer y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.	58,32%
La institución identifica la diversidad estudiantil caracterizando sus particularidades (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, sexuales, físicas, geográficas y relacionadas con el conflicto armado) y pone énfasis en aquellos que son más proclives a ser excluidos del sistema.	34,48%
Los currículos de la institución son flexibles e interdisciplinarios y contienen elementos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil.	39,25%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, Fundación Saldarriaga Concha, 2016. Adaptado para este artículo por Vanegas y González, 2018.

En el marco de estos resultados e identificadas las acciones de prioridad alta surge una acción transversal y tiene que ver con el reconocimiento y visibilización de prácticas que desarrollan diferentes actores educativos y contribuyen al dialogo de saberes.

Lo anterior hace referencia al proceso intercultural que se viene gestando en la institución: relaciones horizontales entre culturas para generar un tejido, otra posibilidad de vivir juntos, donde la diferencia se entiende pasando del sí mismo al otro. Esto ocurre en la USCO con el Cabildo Indígena de la Universidad Surcolombiana –CIUSCO, organización de estudiantes in-

dígenas que viene fortaleciendo los tejidos comunicativos, el reconocimiento de saberes y la garantía de derechos de las comunidades indígenas. La activación del CIUSCO representa un escenario de interacción y de acceso a la educación superior ya que esta población hace parte del porcentaje de mecanismos de ingreso especial en la Universidad.

El CIUSCO posibilita a los indígenas instructivos para ingreso en las lenguas nativas, apoyo desde las políticas y acciones de permanencia y graduación; retroalimentación de los procesos mediante el dialogo, reconocimiento y participación de culturas. Esto último tiene que ver con el empoderamiento cultural para que estas iniciativas no terminen siendo homogeneizadoras, es decir reconocer que el lugar desde donde se piensen los saberes no es igual, que vienen de pensamientos y prácticas plurales, y traen consigo el desafío de inclusión y humanización.

Ahora bien, la elección con quién pensar, cuándo y por qué es, a veces, importante vislumbrar, entendiendo que esta elección no es fija ni tampoco canónica en o por pretensión. Desde luego, se constituye de acuerdo a los momentos políticos y en los procesos, movimientos y prácticas de teorización, intervención, acción y creación. Forma parte, en este sentido, de la misma construcción y quehacer pedagógico, de su conceptualización y ejercer metodológicos, y de su implementación y vocación. Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. (Walsh, 2013, pág 63-64)

Por otro lado, se encuentra la estrategia Escuela de Formación Pedagógica, que forma a docentes de planta y tiempo ocasional y docentes de hora cátedra, con la oferta de seis seminarios-talleres: 1. La visión diagnóstica y prospectiva del estado de la Educación en Colombia 2. Pedagogía 3. La problemática de la evaluación en la Educación Superior 4. Evaluación e inteligencia emocional 5. El sentido de la Evaluación en la Educación Superior 6. Dialogo de saberes y sistematización de experiencia pedagógica.

Con ello, se contribuye a la consolidación de una comunidad académica y se cualifican las prácticas pedagógicas en la Universidad Surcolombiana, a través del reconocimiento de las experiencias y la reflexión del quehacer docente. Allí se promueven espacios de participación y reflexión social en la búsqueda de una práctica pedagógica que impacte en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Universidad Surcolombiana, 2018).

Otra acción que minimiza barreras de exclusión es la Maestría en Educación para la Inclusión, donde se transforma mancomunadamente el saber, el quehacer, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, y por sobre todo se construye prácticas sociales centradas en las necesidades y características de las poblaciones.

“El núcleo central de la concepción de nuestras sociedades está la idea de la igualdad humana. Todos los seres humanos tienen la misma valía y ese valor es inherente o intrínseco: no depende de la relación de una persona con respecto a otras (como el hecho de que sea la esposa de X o el vasallo de Y). Ese valor es universalmente igual: todos los seres humanos son merecedores de igual respeto o consideración, simplemente en virtud de la humanidad misma”. (Nussbaum, 2014, pág. 148)

En este sentido, hablamos de educación como aquel escenario social que fue pensado para congregarse y construir conocimiento, donde se valoran las culturas y se reproduce el respeto, y de allí la importancia de ver la inclusión más allá del asistencialismo para empezar a pensarla y practicarla como una educación para la inclusión, del tal modo que pensemos que además de reconocer y respetar la diferencia debemos configurar nuestro lenguaje, pensamientos y acciones para pensar la inclusión como la transversalidad de las relaciones y la constitución de seres; que debe suceder sin que exista exclusión.

Las acciones, experiencias de inclusión que se han desarrollado no sólo son esfuerzos y avances sino que también conforman un interrogativo frente a nuestra propia relación con el otro; el cuestionamiento al papel individual, político, familiar, social y educativo que definen el umbral de la comunicación y relación con el otro.

La inclusión no existe para las acciones de discriminación ni para ser una expectativa idealizada en la que suele atender una necesidad específica del otro, pero no de la visión real de aquellas acciones que subordinan y menosprecian su existencia. Este distanciamiento conduce inexorablemente a la prolongación de prácticas de exclusión que a menudo son influenciadas y aprobadas por la misma sociedad. La exclusión es una corriente de fondo que pone acento en la diferencia y aflige la vida y la democracia.

REFERENCIAS

- Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2018). Escuela para todos. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, Fundación Saldarriaga Concha . (2016). Informe final y resultados de aplicación .
- Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia? (Primera ed.). (A. Santos Mosquera, Trad.) Barcelona, España: Planeta Colombiana S.A.
- Skliar, C. (2011). Fragmentos de experiencia y alteridad. En J. Larrosa, & C. Skliar, Experiencia y alteridad en educación (págs. 143-159). Buenos Aires : Flacso y Homo Sapiens.
- Universidad Surcolombiana. (s.f.). Universidad Surcolombiana . Recuperado el 15 de Julio de 2018, de https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/12/publicacion_pagina_web/vicacademica/Inauguracion-Escuela-Formacion-Pedagogica-2015-08.pdf
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.

¿Y TU QUÉ OPINAS SOBRE LA DISCAPACIDAD?

Una comparación entre España y Italia sobre las opiniones de los adolescentes en tema de discapacidad

Consuelo Filippi, Universidad de Salamanca, España

Palabras claves: inclusión; educación; discapacidad; opiniones; comparación; Index for Inclusion

INTRODUCCIÓN

Con esta investigación de doctorado se ha decidido indagar las opiniones de los niños y adolescentes sobre los concepto de discapacidad y persona con discapacidad. La investigación ha sido realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Florencia (Italia) y codirigida por la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España). La tesis ha sido también una comparación entre los dos países sobre los conceptos de inclusiones de las personas con discapacidades en la escuela y en la sociedad. El tema ha sido elegido porque los dos países están muy comprometidos en estos temas desde mucho tiempo con distintas metodología. En España la inclusión escolar se realiza con más facilidad con discapacidades que son de tipo senorial o con los chicos con Síndrome de Down, en Italia la inclusión es dirigida a todas las discapacidades y no existen escuelas especiales. Estas distinción entre los dos países se ve reflejada también en las respuesta de los chicos.

En la tesis doctoral se han entrevistados los niños de primaria de la primas y secundas clases y los chicos de bachillerado, esta elección tenía el sentido de hacer también una comparación entre las opiniones que tiene los chicos de edad tan distinta. Todavía, en este artículo me dedico a analizar las encuesta somministrada a los chicos de secundaria. Como herramienta he utilizado el Index for Inclusion (T. Booth y M. Ainscow) y un cuestionario abierto con trece preguntas que realice yo misma.

MARCO TEÓRICO

De educación inclusiva se habla desde mucho tiempo y todavía no lo suficiente. La primera vez que se hizo oficial la palabra fue en el 1994 en la Declaración de Salamanca. Los principales objetivos de la Conferencia fueron:

- presentar ideas innovadoras sobre las dificultades de aprendizaje y las discapacidades y sobre la relación entre los servicios de educación especial y la reforma general del sistema educativo;
- examinar las novedades en materia de servicios para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales;
- poner de relieve los avances y las experiencias importantes

en sectores clave como la legislación, los programas de estudio, la pedagogía, la organización escolar, la formación de personal docente y la participación de la comunidad;
-servir de foro para el intercambio de experiencias en los planos internacional, regional y bilateral, y brindar una oportunidad de entablar negociaciones para una eventual colaboración. (Echeita & Verdugo. 2004, 41)

Con esta Declaración se quiere reconocer la educación para todos, niños, niñas, personas con necesidades educativas especiales que deben tener el libre acceso a las escuelas ordinarias que es el medio más efectivo para combatir las actitudes discriminatorias y crear comunidad de acogida construyendo una sociedad integradora. La inclusión debe ser vista desde una perspectiva más amplia, de acuerdo con González-Gil:

como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal docente y administrativo se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados. Por lo tanto, se trata de un proceso de planificación ordinario para mejorar cada centro en su conjunto. (González-Gil, 2011, 60)

En la Declaración se introduce el concepto de necesidades educativas especiales en lugar de utilizar terminos como idiotas, imbéciles, bobo o tonto. Con esto se quiere poner el acento sobre la necesidades que pueden tener una persona en un determinado momento y que pueden modificarse con el tiempo. No se quiere ver solo la parte enferma ma sobre todo las capacidades que puede ofrecer a la sociedad. Para poder crear una sociedad inclusiva se debe tener claros cuatro elementos:

- 1) *la inclusión es un proceso*, debe ser vivida como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Para hacer esto se requiere mucho tiempo, por lo tanto el proceso puede no ser siempre lineal;
- 2) *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes*, los alumnos con discapacidad no deben ser excluidos de la clases, se debe ofrecer la misma participación y el mismo aprendizaje de lo demás en la misura en la que pueda partecipar para valorar su bienestar personal y social;
- 3) *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras*, el concepto de barreras es nuclear a la perspectiva que estamos queriendo compartir en tanto que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Las barreras pueden ser tanto físicas cómo mentales;
- 4) *La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar*, se debe poner más atención a los grupos más vulnerable y adoptar medidas para asegurar la participación y el éxito dentro del sistema educativo. (Echeita & Ainscow, 2011, 32-33-34)

La inclusión no debe ser vivida como algo que se tienen que alcanzar porque es un proceso que es siempre en evolución y la escuela debe ser capaz de acoger todas las necesidades que se pueden presentar. Porque las dificultades de algunos pueden ser las dificultades que todos un día podremos tener (Hierro Parolini, 2010).

OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de la investigación ha sido entender cómo los chicos sin discapacidades vean la inclusión de los compañeros con discapacidad y con base en las respuestas de los adolescentes entender lo que hay que mejorar y lo que se está haciendo bien.

La investigación es de tipo descriptivo y cuantitativo (Gattico & Montanari, 1998), son utilizados cuestionarios con respuestas cerradas en los que se indaga la concordancia con respecto a algunas opiniones y un entrevista a preguntas abiertas donde se piden expresarse sobre el tema de la inclusión. Por primero se han dado a los participantes la entrevista y luego los cuestionarios con las respuestas cerradas para no influenciar las respuesta de los chicos.

Los participantes son chicos y chicas que asisten a la escuela secundaria de los dos países. Participaron en el estudio cuatro escuelas dos en España y dos en Italia. Las escuelas españolas eran de un centro concertado, o sea privado pero también con fondos públicos, mientras las escuelas italiana eran todas publica.

Los participantes fueron 208 para España y 230 para Italia divididos entre 42% de mujeres y 59% de hombres para España y 81% de mujeres y 19% de hombres para Italia.

INSTRUMENTOS

Uno de lo instrumento de evaluación fue el Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002), es una herramienta muy flexible y ofrece en su interior la posibilidad de modificarlo, ampliarlo y adaptarlo al contexto en el que se está utilizando. Se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas. Ees una herramienta para poder entender cómo crear un contexto inclusivo en la escuelas y la sociedad. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomentan en todos los alumnos, discapacitados y no, alto nivel de logro.

Se han suministrados el Cuestionario de Indicadores con 45 preguntas divididas en: Dimension A Crear Cultura Inclusivas con 13 preguntas; Dimension B Elaborar Políticas Inclusivas con 15 preguntas; Dimension C Desarrollar Prácticas Inclusivas con 17 preguntas. Las opciones para las respuesta son: 1)Completamente de acuerdo, 2)de Acuerdo, 3)en Desacuerdo, 4)Necesito más informaciones y 5)no contesta.

La Dimension A se relaciona con la creación de comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada una es valorado.

El desarrollo de valores inclusivos son compartidos entre todos profesores, alumnos, familias. Está dividida también en: A.1 Construir Comunidad donde el enfoque es directo sobre como se sientan los estudiantes y los profesores y A.2 Establecer Valores Inclusivos donde el enfoque es directo sobre compartir una filosofía de inclusión.

La Dimensión B se relaciona con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se coinciden desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos. Está dividida también en: B.1 Desarrollar una escuela para todos donde el enfoque es directo a una buena acogida tanto de los profesores que del alumnado y B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad donde el enfoque es directo en el apoyo que debe ser tanto psicológico como emocional.

La Dimensión C se refiere a que la práctica educativa reflejen la cultura y las políticas inclusivas en la escuela. Todas las actividades deben fomentar la participación de todo el alumnado y valorar la experiencia hecha afuera de la escuela. Está dividida en: C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje donde el enfoque es directo a valorar el alumno y a responder a la diversidad de aprendizaje que tienen, y C.2 Movilizar recursos donde el enfoque es dirigido sobre los recursos que tienen la escuela y la comunidad.

Se ha también suministrado el el Cuestionario 4 Lo que pienso de mi centro con 33 preguntas que analizan las relaciones entre alumnos y lo que opinan de los otros alumnos, de los profesores y del centro escolar. Las opciones para las respuestas son: 1) Completamente de acuerdo, 2) de Acuerdo, 3) en Desacuerdo, y 4) no contesta.

Las entrevistas suministradas se componen de 13 preguntas abiertas divididas por dos temas principales: las primeras seis preguntas analizan lo que opinan los chicos sobre la discapacidad y las otras siete o que piensan que la sociedad y la escuela deberían hacer para las personas con discapacidad. Para el análisis de datos se ha decidido reagrupar las respuestas según palabras clave.

Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Qué significa para tí la palabra discapacidad?
2. ¿Quién crees que son las personas con discapacidad?
3. ¿Has tenido en el aula, durante todos tus años de estudio, compañeros con discapacidad?
4. En caso afirmativo, ¿sabes qué tipo de discapacidad tenían?
5. ¿Actualmente estás en contacto con tu compañero o sanes qué recorrido de estudio ha emprendido?
6. ¿Has conocido, fuera del contexto escolar, compañeros con discapacidad?
7. ¿Crees que es justo que los chicos con discapacidad puedan asistir a tu misma clase o crees que sería mejor que tuvieran clases dedicadas especialmente para ellos?
8. ¿Crees que tu escuela está preparada para acoger a los estudiantes con discapacidad, como, por ejemplo, los niños con movilidad reducida?

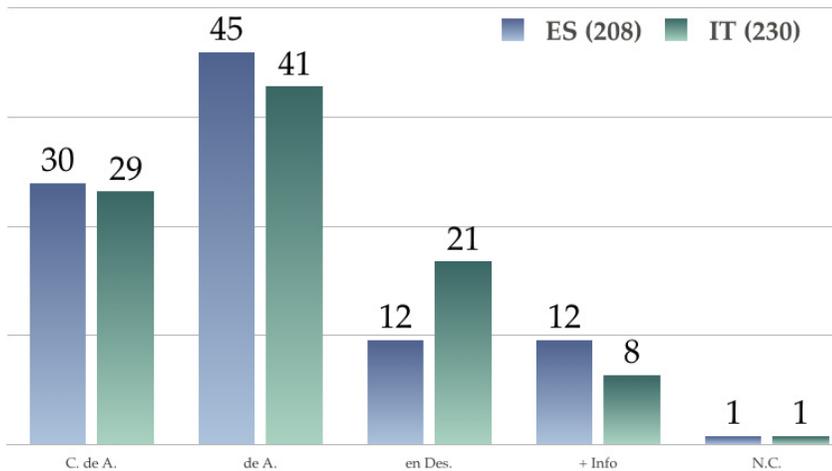
9. ¿Qué acciones harías para mejorar tu escuela?
10. ¿Crees que los proyectos que tiene tu escuela para los chicos con discapacidad hacen que se reduzcan los proyectos para todos los de más alumnos?
11. ¿Piensas que el Estado gasta demasiado dinero para ayudar a las personas con discapacidad?
12. ¿Qué significa para tí la palabra inclusión?
13. ¿Crees que las personas con discapacidad están integrada en la sociedad?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los siguientes cuatro gráficas se pueden ver las respuestas a los cuestionarios de Index for Inclusión.

Analizando la Gráfica 1 se puede ver que las respuestas de los chicos de los dos países no son tan distintas. De las cinco opciones la más elegida es para ambos *de Acuerdo* con un 45% para los chicos españoles y con un 41% por los italianos. El dato destacado es para la respuesta *en desacuerdo* de los chicos italianos con el 21% contro un 12% de los españoles. Esta diferencia es debida al hecho que los chicos de Italia son más crítico sobre su escuela y sobre las conexiones que hay entre esta y la comunidad.

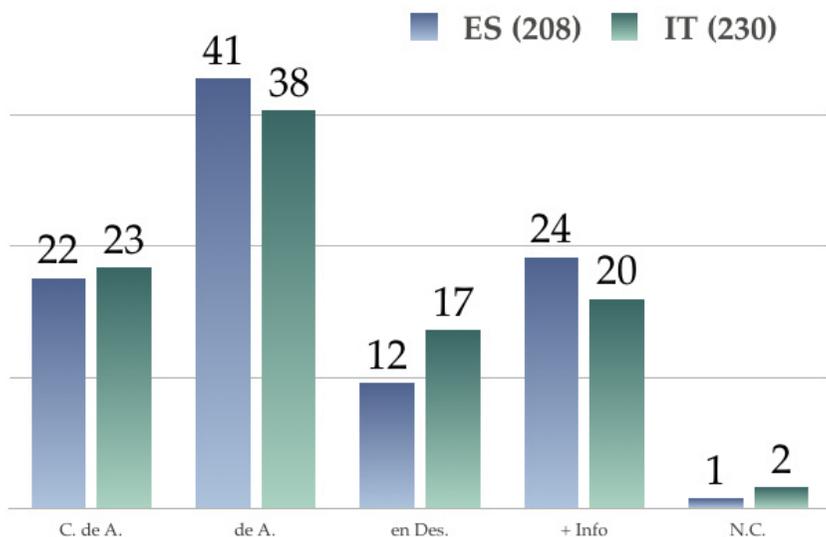
Gráfica 1. Dimensión A Crear Cultura Inclusivas



Fuente: Elaboración propia, 2015

También en la gráfica 2 las respuesta coinciden con la elección *de Acuerdo*. En esta dimensión no se encuentran datos destacados, para los dos grupos esta dimensión es bien desarrollada en la propia escuela.

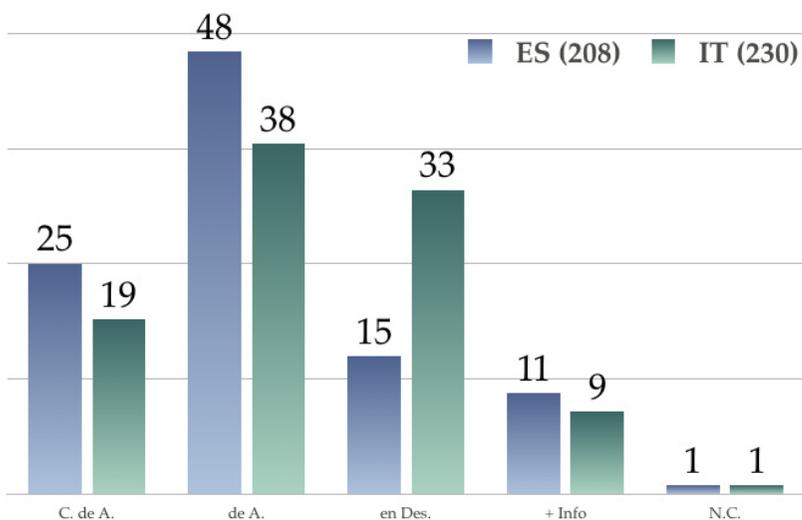
Gráfica 2. Dimension B Elaborar Políticas Inclusivas



Fuente: Elaboración propia, 2015

En la dimensión C, cómo se puede leer en la gráfica 3, las respuesta *de Acuerdo* es la más elegida sobre todos para los chicos españoles con 48%. Lo chicos italianos dan casi el mismo porcentaje en las respuesta *de Acuerdo* con 38% y la respuesta *en desacuerdo* con el 33%. Para el grupo de italianos la escuela no es accesible a todos los alumnados, y esta es una parte fundamental de esta dimensión y es por esto que los dos datos tienen poca diferencia.

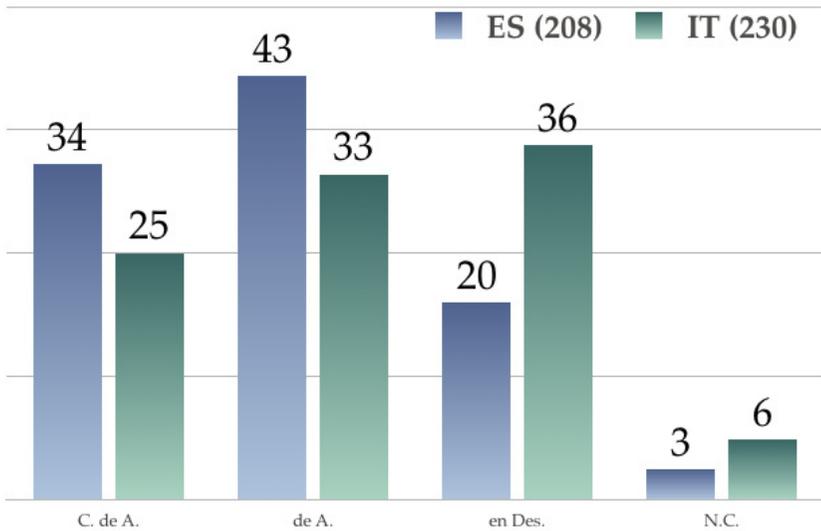
Gráfica 3. Dimension C Desarrollar Prácticas Inclusivas



Fuente: Elaboración propia, 2015

En la gráfica 4 se analizan las preguntas que son más centradas sobre como los alumnos viven la escuela y las relaciones con los compañeros y el profesorado. También en esta dimensión los chicos italianos son más críticos y el dato *en desacuerdo* alcanza el 36% más que el dato *de Acuerdo* que llega al 33%. Los chicos italianos se sienten poco valorados por el profesorado y piensan que no todos los alumnos son aceptados en la escuela. Mientras los chicos españoles se sienten a gusto en las clases y piensan que los profesores son capaces de valorar el trabajo que hacen. No piensan que hay discriminación entre los alumnos.

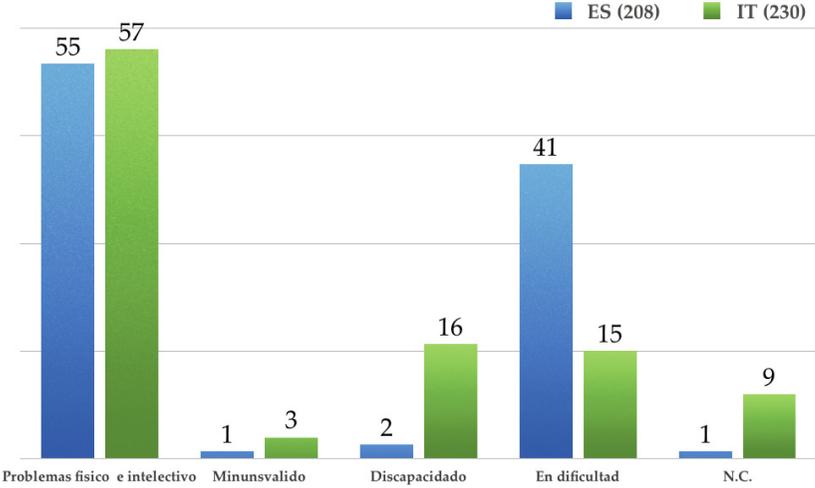
Gráfica 4. Cuestionario 4 Lo que pienso de mi centro



Fuente: Elaboración propia, 2015

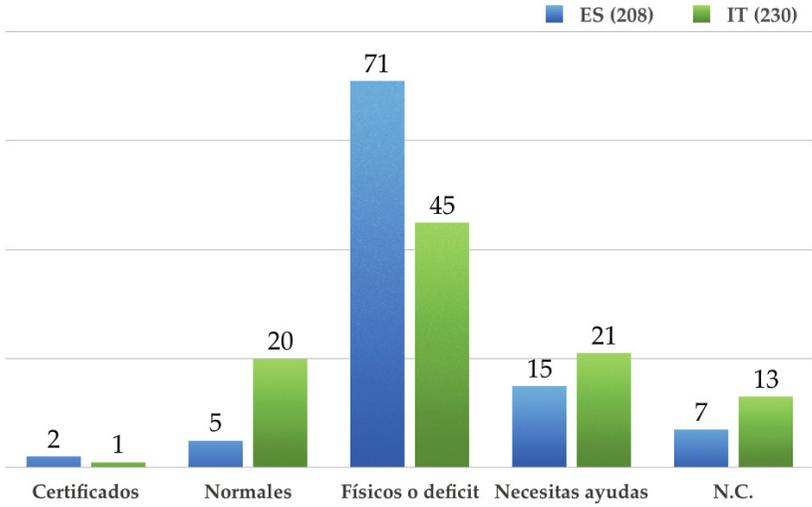
En esta parte se reportan las gráficas de las respuesta a la entrevista y se analizan los datos más llamativos.

Gráfica 5. ¿Qué significa para tí la palabra discapacitado?



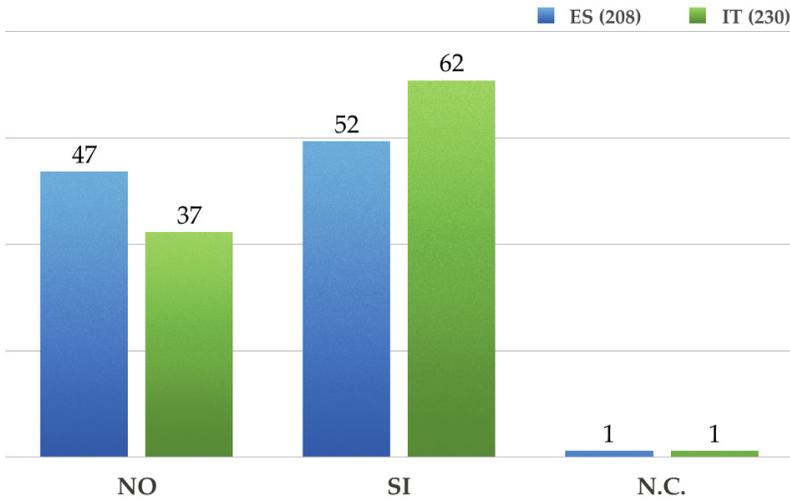
Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 6. ¿Quién crees que son las personas con discapacidad?



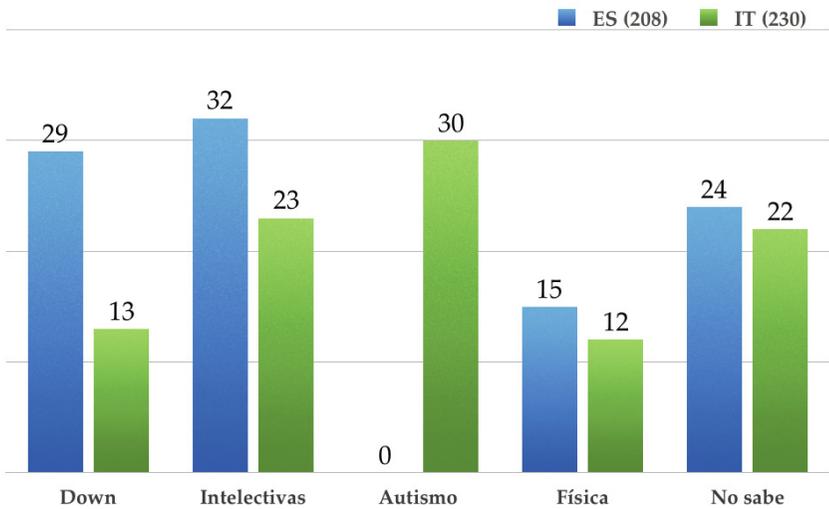
Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 7. ¿Has tenido en el aula, durante todos tu años de estudio, compañeros con discapacidad?



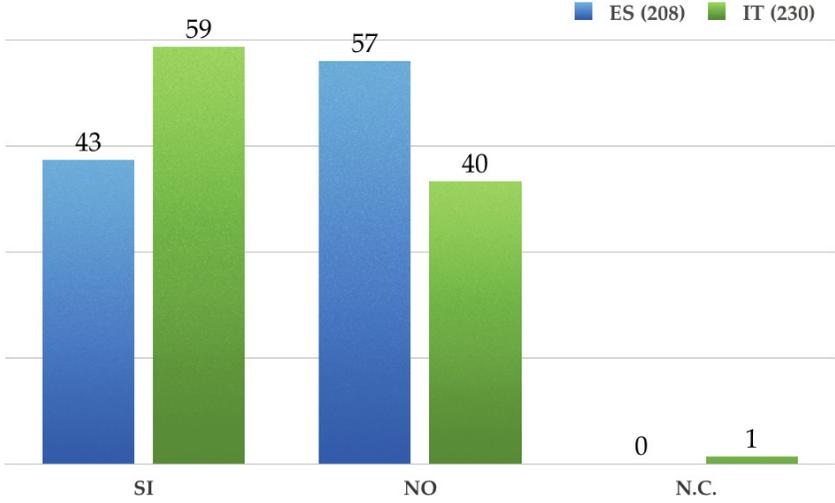
Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 8. En caso afirmativo, ¿sabes qué tipo de discapacidad tenían?



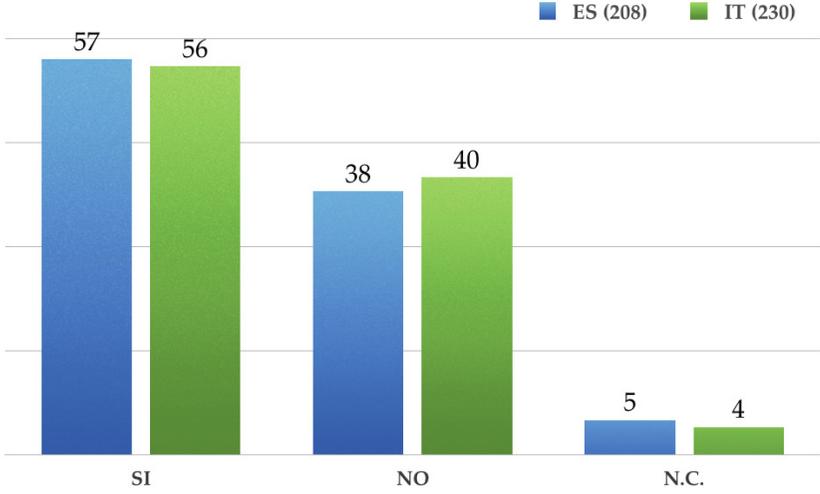
Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 9. ¿Actualmente estás en contacto con tu compañero o sanes qué recorrido de estudio ha emprendido?



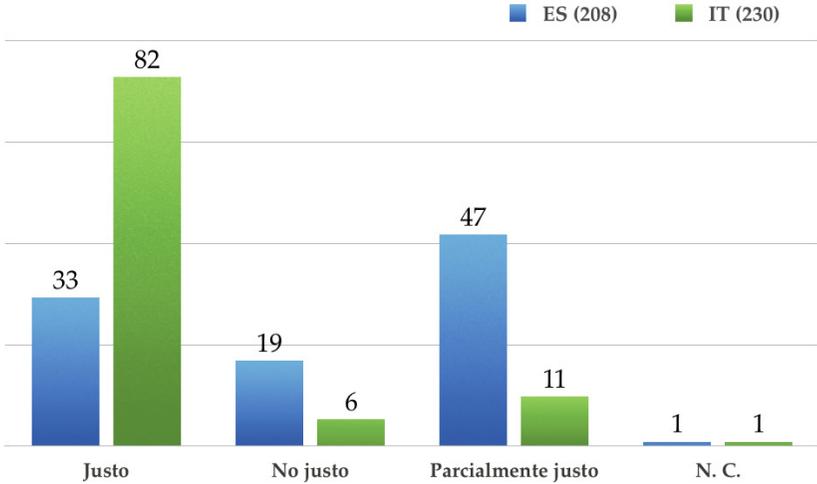
Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 10. ¿Has conocido, fuera del contexto escolar, compañeros con discapacidad?



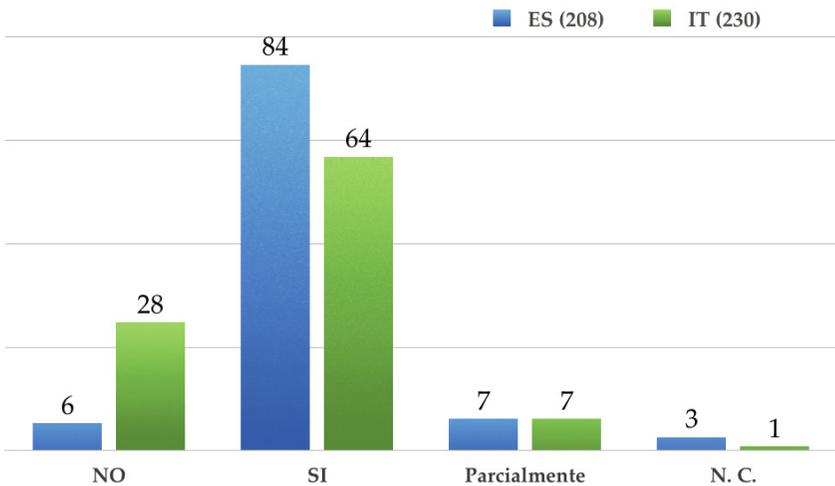
Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 11. ¿Crees que es justo que los chicos con discapacidad puedan asistir a tu misma clase o crees que sería mejor que tuvieran clases dedicadas especialmente para ellos?



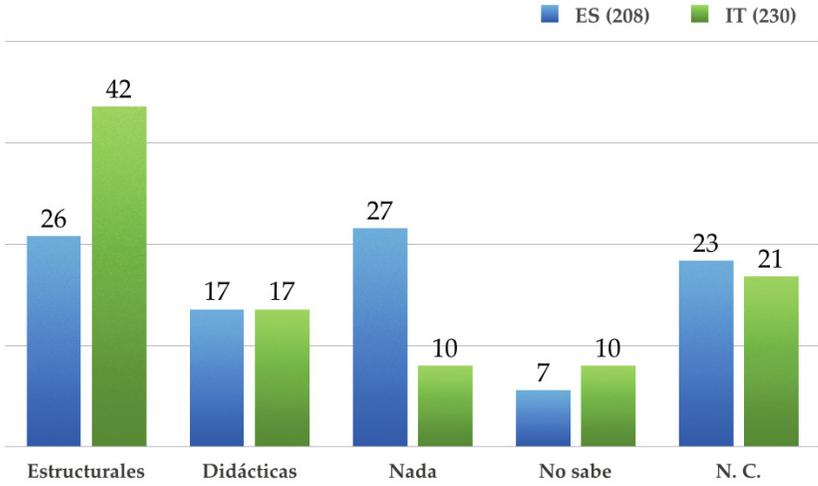
Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 12. ¿Crees que tu escuela está preparada para acoger a los estudiantes con discapacidad, como, por ejemplo, los niños con movilidad reducida?



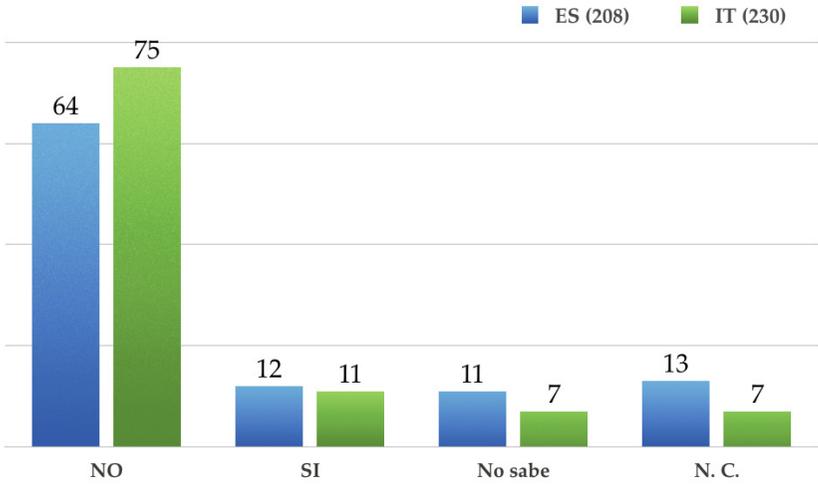
Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 13. ¿Qué acciones harías para mejorar tu escuela?



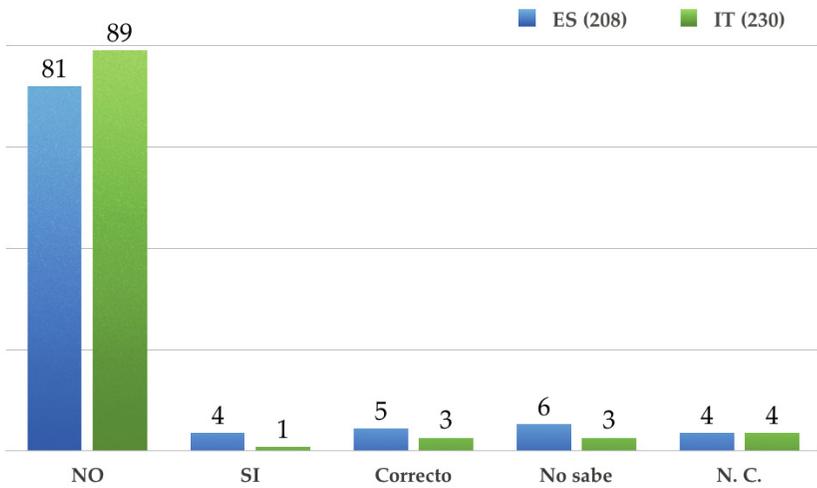
Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 14. ¿Crees que los proyectos que tiene tu escuela para los chicos con discapacidad hacen que se reduzcan los proyectos para todos los demás alumnos?



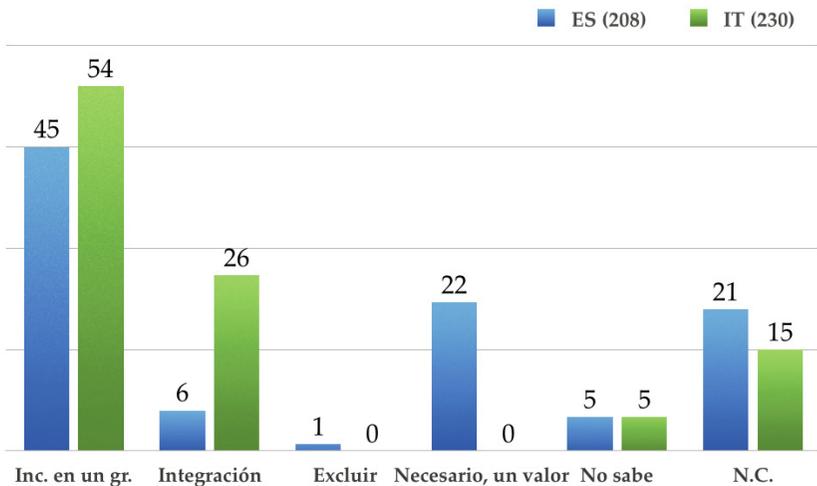
Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 15. ¿Piensas que el Estado gasta demasiado dinero para ayudar a las personas con discapacidad?



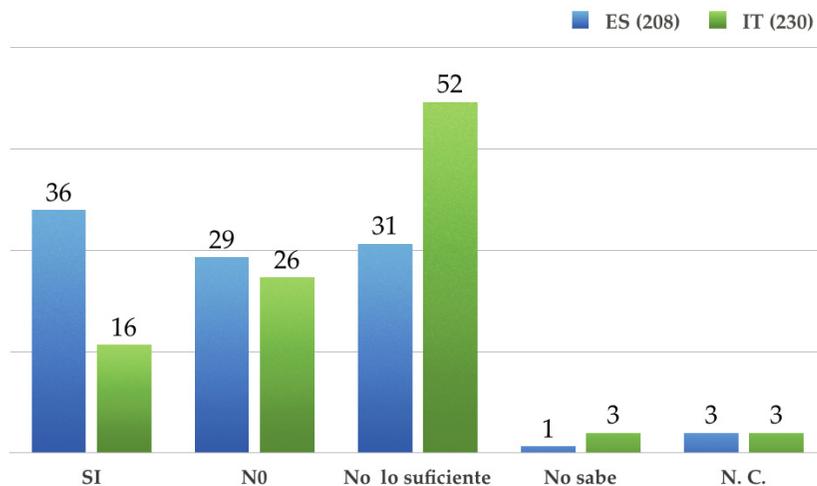
Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 16. ¿Qué significa para tí la palabra inclusión?



Fuente: Elaboración propia, 2015

Gráfica 17. ¿Crees que las personas con discapacidad están integrada en la sociedad?



Fuente: Elaboración propia, 2015

En todas las respuesta hay algo importante de evidenciar pero en mi opinion hay algunas más destacadas. Ante todos lo que se releva de esta entrevista es que los chicos tienen idea bastante clara sobre la discapacidad y la inclusión. Es en esta parte de investigación donde se puede ver más bien las diferencias entre los dos países. Esto nos hace reflexionar sobre la importancia de dejar escribir libremente a los chicos sin dar un guiño con todas las respuestas ya hechas.

Las respuestas que quiero analizar en particular son: la uno, la dos, la tres, la siete, la doce y la trece.

En la primera pregunta analizada *¿Qué significa para tí la palabra discapacidad?* en la gráfica 5, más de la mitad ha contestado personas con problema físico e intelectual 53% España y 57% Italia. Los datos destacados es la respuesta de los españoles con 41% personas en dificultad. Esto no hace entender que los chicos españoles no asocian la discapacidad solo en relación a una discapacidad física o mental ma también en relaciones a personas que viven una situaciones de crisis. Para los italianos, la palabra discapacidad se refiere casi exclusivamente a personas minusválidas.

Cómo se puede notar en la gráfica 6 dónde se examina la pregunta dos de la entrevista, *¿Quién crees que son las personas con discapacidad?* los chicos italianos han elegido como respuesta, por el 45% personas con problemas físicos o con déficit, contra el 71% de los chicos españoles. El dato que más no hace reflexionar es relativo a la respuesta normal, de hecho, los chicos italianos han elegido esta respuesta por el 20% contra el 5% de los españoles. Este dato puede atribuirse a la elección del Estado Italiano de incluir a todas las discapacidades dentro de la escuela pública. En Italia no existen escuelas especiales, algo que todavía permanece en España.

En la pregunta tres *¿Has tenido en el aula, durante todos tu años de estudio, compañeros con discapacidad?* (Gráfica 7) el 62% de los chicos italianos y el

52% de los chicos españoles respondieron afirmativamente. Los estudiantes italianos han encontrado en su camino escolar estudiantes con discapacidades, especialmente en el la escuela primaria y secundaria de primer grado, mientras los chicos españoles lo han encontrado más en el bachillerado. En Italia, el alumno discapacitado sigue con más dificultad un camino común en la escuela secundaria y muchas veces acude a centros especializados. Esta respuesta es muy importante sobre toda para la escuela italiana porque a pesar de haber elegido una escuela común la mayoría de los adolescentes no está incluidos.

La gráfica 11 nos muestra las respuesta a la pregunta siete *¿Crees que es justo que los chicos con discapacidad puedan asistir a tu misma clase o crees que sería mejor que tuvieran clases dedicadas espacialmente para ellos?*, los chicos italianos eligen la respuesta justo por el 82% frente a un 6% que piensa que no sea justo que serían más idóneas las clases especiales. Los chicos españoles afirman por el 47% que sea parcialmente justa la inclusión en las clases comunes y que sean mejores recorridos en clases especiales o recorridos distintos con el profesor de apoyo. Sólo el 33% de los chicos españoles piensa sea justo que sean educados en la misma clase. A partir de estas respuestas, podemos comprender que los chicos italianos perciben la inclusión como un derecho al que el compañero con discapacidades debería tener acceso como cualquier niño, mientras que los chicos españoles todavía tienen reservas para ver un camino escolar común.

En la pregunta doce *¿Qué significa para tí la palabra inclusión?* (gráfica 16) para el 45% de los españoles y el 54% de los italianos, significa ingresar en un grupo, aceptarlo en el contexto de clase, integración. Las respuestas son en su mayoría positivas y la aceptación se ve como un valor, el 21% para los chicos españoles y el 15% para los italianos. Esta respuesta, sin embargo, contrasta con la respuesta anterior, especialmente para los españoles que han elegido una inclusión de tipo parcial. También es relevante el dato 23% sobre la respuesta que no sabe o no responde de los chicos españoles. Esta información es importante porque se centra en cómo se percibe la inclusión. En efecto, si para un número tan grande de chicos no está claro qué es la inclusión, debemos hacernos algunas preguntas sobre cómo estamos canalizando los valores que esta elección educativa y social trae consigo. De hecho, los chicos de ambos los países ven la inclusión como una idea correcta, pero que aún no es realmente factible o al menos no factible en su escolarización.

La última respuesta es la numero trece *¿Crees que las personas con discapacidad están integrada en la sociedad?* (Gráfica 17) los chicos italianos piensan que la inclusión no sea todavía completamente presente con el 52% contra un 31% de los chicos españoles. Este porcentaje es relevante sobre todo pensando que la escuela italiana ha elegido la inclusión total desde más detreinta años y por lo tanto estos chicos deberían vivir en una escuela principalmente inclusiva con respecto aquella española. El dato resulta importante por entender como se ha desarrollada la inclusión en la escuela italiana y como la viven los chicos ésta durante el recorrido escolar.

Cómo dicho antes estas son las respuestas donde se ha habido más deferencia entre los dos grupos en la demás como se puede ver da las gráficas hay concordancia.

REFLEXIONES FINALES

En la escuela españolas la inclusión es compartida con los centros específico de educación especial y centro ordinarios, o sea que todavía hay alumnos que no acuden al mismo centro de lo demás. En Italia no hay escuelas especiales ma solo escuelas publica donde todos los alumnos con cualquiera necesidades comparte la misma clases y la misma educación. Todavía desde las opiniones de los alumnos se he podido entender que el recorrido para poder haber una inclusión de calidad es largo. Esto debe ser un empuje más para fortalecer los conceptos de acogida y respecto para la persona. Para crear este tipo de sociedad, debemos basarnos en tres dimensiones fundamentales de la educación inclusiva: calidad, equidad y inclusión. (Muntaner, Ramón, Mayol, 2016). Y no olvidar como escribe Echita (2004) que el proceso de inclusión debe ser “*sin prisa, pero sin pausas*”

REFERENCIAS

- Booth, T, y Ainsocw, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. España: CSIE.
- Echeita, G. (2004). *¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(2), 30- 42
- Echeita, G., & Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y perspectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeita, G., Ainscow, Mel. (2011, Marzo 25) *La educación inclusiva comò derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo, 12, 26-46
- Gattico, E., & Mantovani, S. (1998). *Una ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- González-Gil, F. (2011, Noviembre 18). *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas speciale en España*. CEE Participación Educativa, 60-78.
- Hierro Parolini, I. C. (a cura de). (2010). *Imparare ad includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Muntaner Guasp, J. J., Ramón Rosselló, M. R., Iglesia Mayol, B. (2016). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. Eucatio Siglo XXI, Vol.34 n°1, 31-50.

José Manuel Castellano Gil es doctor en Historia por la Universidad de La Laguna (España) con la máxima calificación de *cum laude* y premio extraordinario de doctorado. ExDirector de Museo y autor de más de una treintena de libros históricos y más de un centenar de artículos, tanto en revistas especializadas como generalistas, coordinador de diversas publicaciones, ha impartido diversas conferencias, cursos especializados y ha participado en más de medio centenar de congresos de carácter nacional e internacional. Ha obtenido diversos premios de investigación de rango nacional e internacional. Ha sido miembro de diversos proyectos de investigación financiados por el gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias, la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología del gobierno de España y de la Unión Europea. La Asamblea del Poder Popular de la República de Cuba le otorgó la “Distinción por la Cultura Nacional cubana” (2000) por su contribución en temas históricos y culturales. Y ha formado parte del Programa Prometeo como investigador (2013-2014) y la Dirección Provincial de Cultura de El Oro (Ecuador) le concedió la “Presea Filantropía Cultural” en 2015. ExCoordinador de Investigación, Profesor Titular de la Universidad Nacional de Ecuador y miembro de la Academia Nacional de Historia de Ecuador.

Este libro fue financiado por la Comunidad Internacional de Educación y Aprendizaje. www.sobrelaeducacion.com

